

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN
ADAYLARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE KAYGI VE
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Hamdi Gönüldaş

Eskişehir, 2017

Mustafa ÇAKMAK'a

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE KAYGI VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Hamdi Gönüldaş

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAYA

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Mayıs, 2017

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hamdi GÖNÜLDAŞ'ın "Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 17.05.2017 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Adı-Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Öye (Tez Danışmanı)	: Yard.Doç.Dr. Özlem KAYA	
Öye	: Prof.Dr. E.Sema BATU	
Öye	: Doç.Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE	
Öye	: Yard.Doç.Dr. Aysun ÇOLAK	
Öye	: Yard.Doç.Dr. Ayşegül Şükran ÖZ	

Prof.Dr. Hamdan DEVECİ
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMEN ADAYLARININ VE ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE KAYGI VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Hamdi GÖNÜLDAŞ

Özel Eğitim Bölümü Anabilim Dalı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mayıs, 2017
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Özlem KAYA

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Katılımcıları, 212 erkek, 416 kadın özel eğitim öğretmen adayı ve özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, "Kişisel Bilgi Formu", araştırmacı tarafından geliştirilen "Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi", Spielberg ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Öner ve Compte (1983) tarafından yapılan "Sürekli Kaygı Ölçeği" ve Yellice-Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu (2008) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırma modeli betimsel-bağıntısal olan bu araştırmada veriler SPSS 23 paket programı ile analiz edilmiştir. Betimsel analizlerin yanında, t testi, Anova ve Correlasyon analizleri de yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında, yeterlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında eğitim durumu, lisans programı ve okul türü değişkenlerinden elde edilen farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Kaygı puanları incelendiğinde cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, lisans programı, meslekte geçen yıl ve okul türü değişkenlerinden elde edilen puan ortalama farklarının anlamlı olduğu görülmektedir. Tükenmişlik puan ortalamalarına bakıldığında, cinsiyet değişkeni puan ortalamasının anlamlı olduğu görülmektedir. Yeterlik, kaygı ve tükenmişlik puan ortalamaları ilişkisel olarak incelendiğinde, yeterlik ile kaygı ve tükenmişliğin negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Yeterlik arttıkça kaygı ve tükenmişlik azalmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, Yeterlik, Kaygı, Tükenmişlik, Özel eğitim öğretmenliği.

ABSTRACT

EXAMINING SPECIAL EDUCATION PRE-SERVICE TEACHERS' AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS' PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY, ANXIETY AND BURNOUT LEVELS

Hamdi GÖNÜLDAŞ

Special Education Department

Anadolu University

Graduate School of Educational Sciences, Mayıs, 2017

Advisor: Assist. Prof. Dr. Özlem KAYA

In this study, special education pre-service teachers' and special education teachers' perceptions of professional self-efficacy, anxiety and burnout levels were examined according to various variables. Participants of the study are 212 male and 416 female special education pre-service teachers and special education teachers. In order to collect data, Personal Information Form, Special Education Professional Efficacy Survey, Trait Anxiety Inventory (Spielberger et. al, 1970) and Teacher Professional Burnout Scale (Yellice-Yüksel, Kaner ve Şekercioğlu, 2008) were used. Personal Information form and Special Education Professional Efficacy Survey were developed by the researcher and data was collected using online forms which were developed using Google Docs.

This study is a descriptive- correlational study. The data were analyzed with descriptive statistics, t-test, ANOVA and Pearson Correlation coefficient analysis by using SPSS 23 software. The results demonstrated that there is significant difference between mean of self-efficacy scores in terms of graduation level, undergraduate program and school type. Moreover, there is also significant difference between anxiety levels in terms of gender, age, marital status, graduation level, undergraduate program, experience and school type. The results also showed that there is significant difference between burnout scores in terms of gender. Finally, the results demonstrated negative correlation between self-efficacy scores and anxiety levels and burnout scores.

Keywords: Special education, Special education teacher, Self-efficacy, Anxiety, Burnout.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "bilimsel intihal tespit programı"yla tarandığını ve hiç bir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Hamdi Gönüldaş

ÖNSÖZ

Özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesine ilişkin yapmış olduğum yüksek lisans tez çalışmamda çok değerli hocalarımın, arkadaşlarımla ve lisans öğrencilerimizin katkısı bulunmaktadır.

En başta tez danışmanım kıymetli hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Özlem Kaya'ya bu süreç boyunca yapmış olduğu katkılardan, bitmeyen tebessüm ve hoşgörüsünden ötürü sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmada kullandığımız ölçme aracı geliştirme hususunda birikimlerini benimle paylaşan değerli hocalarım, Yrd. Doç. Dr. Aysun Çolak'a, Yrd. Doç. Dr. Veysel Aksoy'a, Öğr. Gör. Dr. Nuray Öncül'e, Öğr. Gör. Dr. Çimen Acar'a, Arş. Gör. Dr. Sunagül Sani Bozkurt'a, çok uzaklarda dahi olsa katkılarını bizden esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Öz'e ve her fırsatta müsaade almaksızın kapısını rahatça çaldığım Arş. Gör. M. Bahadır Ayas'a, Arş. Gör. Tahir Mete Artar'a, Arş. Gör. Ahmet Serhat Uçar'a ve Arş. Gör. Çiğdem Kol'a teşekkür ederim.

Veri toplama sürecinde desteklerini benden esirgemeyen mesai arkadaşlarıma, lisans öğrencilerimize, ayrıca kendisi henüz 3. Sınıf olduğundan bu araştırma kapsamına girmediği için üzülen ve veri toplama araçlarının katılımcılara ulaşmasında büyük emek veren lisans öğrencimiz sevgili Fatma Gizem Ağlamış'a teşekkür ederim.

Mayıs, 2017

Hamdi Gönüldaş

İÇİNDEKİLER

BAŞLIK SAYFASI.....	i
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Öz-Yeterlik.....	2
1.2. Kaygı.....	5
1.3. Tükenmişlik	8
1.4. Özel Eğitim Öğretmenliği.....	12
1.4.1. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programı zorunlu dersler- AKTS kredileri	14
1.4.2. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programı seçmeli dersleri- AKTS kredileri	16
1.4.3. İşitme engelliler öğretmenliği lisans programı zorunlu dersler- AKTS kredileri	16
1.4.4. İşitme engelliler öğretmenliği lisans programı seçmeli dersleri - AKTS kredileri	18
1.4.5. Görme engelliler öğretmenliği lisans programı zorunlu/seçmeli dersler-AKTS kredileri	19
1.5. İlgili Araştırmalar	22
1.6. Araştırmanın Gereksinimi	36
1.7. Araştırmanın Amacı	37

1.8. Araştırmanın Önemi.....	38
1.9. Varsayımlar	39
1.10. Sınırlılıklar.....	40
1.11. Tanımlar.....	40
1.11.1. Öz-yeterlik.....	40
1.11.2. Tükenmişlik.....	40
1.11.3. Kaygı.....	40
1.11.4. Özel Eğitim.....	41
2. YÖNTEM	42
2.1. Araştırma Modeli	42
2.2. Bağımsız Değişken.....	42
2.3. Bağımlı Değişken	42
2.4. Katılımcılar	43
2.5. Veri Toplama Araçları	44
2.5.1 Kişisel bilgi formu.....	44
2.5.2. Özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi	45
2.5.3. Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği	46
2.5.4. Sürekli kaygı ölçeği.....	46
2.6. Verilerin Toplanması, İşlenmesi ve Analiz Süreci	47
3. BULGULAR VE YORUM.....	48
3.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	48
3.2. Normal Dağılım Analiz Sonuçları.....	52
3.3. Yeterlik Algısına İlişkin Ortalama Değerler T Testi ve Anova Sonuçları	53
3.4. Kaygı Düzeyine İlişkin Ortalama Değerler t Testi ve Anova Sonuçları	61
3.5. Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Ortalama Değerler T Testi ve Anova Sonuçları	69

3.6. Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçları	91
4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	93
4.1. Sonuç ve Tartışma.....	93
4.1.1. Demografik değişkenlere göre özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi ile elde edilen sonuçlar.....	93
4.1.2. Demografik değişkenlere göre sürekli kaygı ölçeği ile elde edilen sonuçlar	97
4.1.3. Demografik değişkenlere göre öğretmenlik mesleki tükenmişlik ölçeği ile elde edilen sonuçlar.....	102
4.1.4. Özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi, sürekli kaygı ve öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği ilişkisel sonuçları.....	107
4.2. Öneriler	108
4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	108
4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	109
KAYNAKÇA.....	110
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1. I. Yarıyıl.....	14
Tablo 1.2. II. Yarıyıl.....	14
Tablo 1.3. III. Yarıyıl.....	14
Tablo 1.4. IV. Yarıyıl.....	15
Tablo 1.5. V. Yarıyıl.....	15
Tablo 1.6. VI. Yarıyıl.....	15
Tablo 1.7. VII. Yarıyıl.....	15
Tablo 1.8. VIII. Yarıyıl.....	15
Tablo 1.9. Seçmeli Dersler.....	16
Tablo 1.10. I. Yarıyıl.....	16
Tablo 1.11. II. Yarıyıl.....	17
Tablo 1.12. III. Yarıyıl.....	17
Tablo 1.13. IV. Yarıyıl.....	17
Tablo 1.14. V. Yarıyıl.....	17
Tablo 1.15. VI. Yarıyıl.....	18
Tablo 1.16. VII. Yarıyıl.....	18
Tablo 1.17. VIII. Yarıyıl.....	18
Tablo 1.18. Seçmeli Dersler.....	18
Tablo 1.19. I. Yarıyıl.....	19

Tablo 1.20.	II. Yarıyıl.....	19
Tablo 1.21.	III. Yarıyıl.....	19
Tablo 1.22.	IV. Yarıyıl.....	20
Tablo 1.23.	V. Yarıyıl.....	20
Tablo 1.24.	VI. Yarıyıl.....	20
Tablo 1.25.	VII. Yarıyıl.....	21
Tablo 1.26.	VIII. Yarıyıl.....	21
Tablo 2.1.	Araştırmanın Katılımcılarının Demografik Bilgileri.....	43
Tablo 2.2.	Cronbach Alpha İç Tutarlık Katsayısı.....	46
Tablo 3.1.	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	48
Tablo 3.2.	İçin Frekans ve Yüzde Değerleri Yaş Değişkeni.....	48
Tablo 3.3.	Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Tablo 3.4.	Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Tablo 3.5.	Mezun Olunan veya Okunmakta olan Lisans Programı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	49
Tablo 3.6.	Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	50
Tablo 3.7.	Meslekte Geçirilen Yıl Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Tablo 3.8.	Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	51
Tablo 3.9.	Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	52
Tablo 3.10.	Yeterlik Algısı Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	53
Tablo 3.11.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve T Testi Sonuçları.....	53

Tablo 3.12.	Yaş Değişkenine ilişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	54
Tablo 3.13.	Medeni Durum Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler T Testi Sonuçları.....	54
Tablo 3.14.	Eğitim Durumu Değişkenine ilişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	55
Tablo 3.15.	Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı Değişkenine ilişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	56
Tablo 3.16.	Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	58
Tablo 3.17.	Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	59
Tablo 3.18.	Okul Türü Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	60
Tablo 3.19.	Kaygı Düzeyi Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	61
Tablo 3.20.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerleri T Testi Sonuçları.....	61
Tablo 3.21.	Yaş Değişkenine ilişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerleri ve Anova Sonuçları.....	62
Tablo 3.22.	Medeni Durum Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler T Testi Sonuçları.....	63
Tablo 3.23.	Eğitim Durumu Değişkenine ilişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	63
Tablo 3.24.	Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı Lisans Programı Değişkenine ilişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	64
Tablo 3.25.	Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	66
Tablo 3.26.	Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	67
Tablo 3.27.	Okul Türü Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	68

Tablo 3.28.	Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam ve Faktör Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri.....	69
Tablo 3.29.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerleri ve T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.30.	Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerleri ve T Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.31.	Yaş Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerleri ve Anova Sonuçları.....	71
Tablo 3.32.	Yaş Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerleri ve Anova Sonuçları.....	72
Tablo 3.33.	Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler T Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.34.	Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler T Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.35.	Eğitim Durumu Değişkenine ilişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	75
Tablo 3.36.	Eğitim Durumu Değişkenine ilişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	76
Tablo 3.37.	Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı Lisans Programı Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	78
Tablo 3.38.	Mezun Olunan veya Okumakta Olan Lisans Programı Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	79
Tablo 3.39.	Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	82
Tablo 3.40.	Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	83
Tablo 3.41.	Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	84
Tablo 3.42.	Okul Türü Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	86
Tablo 3.43.	Çalıştığımız Okul Türü Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları.....	88

Tablo 3.44. Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçlar.....	81
Tablo 3.45. Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Faktör Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçlar.....	82

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

df	: Serbestlik Derecesi (Degrees of Freedom)
F	: F testi Sonucu
F1	: Faktör 1
F2	: Faktör 2
F3	: Faktör 3
F4	: Faktör 4
f	: Frekans
n	: Katılımcı
p	: Anlamlılık
r	: Korelasyon
ss	: Standart Sapma
t	: t testi puanı
\bar{X}	: Ortalama
η^2	: Eta Kare
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi Koordinatörlüğü
GÖYÖ	: Genel Öz-Yeterlik Ölçeği
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Uygulama Merkezi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OÇEM	: Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi
ÖMTE	: Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği
ÖMYÖ	: Öğretmen Mesleki Yeterlik Ölçeği
RÖ-ÖEÖYÖ	: Rehber Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

1. GİRİŞ

Bir toplumun gelişmişlik düzeyine etki eden en önemli unsur, toplumdaki bireylerin eğitim düzeyleridir. Toplumların gelişmişlik düzeylerinin artmasında nitelikli insan kaynağının büyük önemi vardır. Nitelikli insan yetiştirebilmek, bir toplumu daha ileriye taşıyabilmek için bu önemli kaynağa ulaşabilmek, şüphesiz o toplumun eğitim sistemi ile yakından ilgilidir. Bir eğitim sisteminin başarısı ise o sistemin en temel öğeleri olan öğretmenlere ve onların nasıl yetiştirildiklerine bağlıdır (Erden, 1998, s. 26-35). İnsanlık tarihine baktığımızda, öğretmenlik mesleğinin toplumda bir saygınlığının olduğunu söylemek mümkündür. Bireylerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde en önemli etken öğretmenlerin becerileri ve davranışlarıdır. Öğretmenlerin, bireylerin eğitim hayatlarında bir iz bırakabilmeleri için çalıştıkları öğrenci grubunun öğrenim ihtiyaçlarının ne olduğunun bilincinde olmaları gerekmektedir. Bu ihtiyaçların saptanabilmesi ve bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitim koşullarının sağlanabilmesi için eğitim öğretimi yapacak kişinin gerekli donanımına sahip olması gerekmektedir. Gerekli uzmanlık eğitimini alan öğretmenlerden neyi, nasıl, ne zaman ve hangi yollarla öğreteceklerini bilmeleri ve gerekli davranış değişikliğini meydana getirmeleri beklenmektedir (Doğan ve Çoban, 2009, s. 159-160).

Bir uğraş alanının meslek olabilmesi için, o mesleği icra eden kişilerin o alana has özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bir başka deyişle herkesin yapabileceği bir işi, meslek olarak adlandırmamız mümkün değildir. Öğretmenlik mesleğinin yapılabilmesi için bu mesleği yapacak kişinin alanında uzman olması gerekmektedir (Erden, 1998, s. 26-35). Öğretmenlik mesleğinin genel hatlarıyla beceri ve yeterlikleri göz önünde bulundurulduğunda, bir öğretmenin öğretim sürecini iyi planlaması, yaratıcı olması, öğretim süresini etkili kullanması, sınıf ortamlarını öğrenci gereksinimlerine göre düzenlemesi ve öğrencilerdeki gelişimi izlemesi gerekmektedir. Bütün bunların gerektiği gibi yapılabilmesi için bu mesleği yapan kişilerin uzmanlık eğitimini almış olması gerekmektedir (Erden, 1998, s. 38-47).

Öğretmenlerin bu görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi için çalıştığı alana ilişkin iyi bir eğitim almış olmasının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukların üstesinden gelebileceğine olan inancının da tam olması gerekmektedir. Bu durum ise bireyin öz-yeterlik algısı ve bu algıyı etkileyen diğer psikolojik etmenler ile yakından ilgilidir (Yılmaz ve Diğerleri, 2004, s. 50-54).

1.1. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kavramı, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramıyla alanyazında söz edilmeye başlayan önemli bir kavramdır. Bandura bu kavrama ilk defa 1977 yılında yayınlanan "Toward a Unifying Theory of Behavioral Change" adlı kitabında "Self Efficacy" olarak yer vermiştir (Bandura, 1977, s. 191-201). Sosyal öğrenme kuramı ile birlikte ortaya çıkan öz-yeterlik kavramına ilişkin yapılan çalışmalar ilk yıllarda tıp (sigara, alkol, uyuşturucu, ağrı kontrolü vb.), psikoloji (fobi, depresyon, kaygı vb.) ve spor alanlarında yapılmıştır. İlerleyen yıllarda eğitim alanında da öğrencilerin ve öğretmenlerin öz-yeterliklerinin farklı değişkenler açısından ele alındığı başka çalışmalar da yapılmıştır (Bıkmaz, 2004, s. 289).

Yeterlik inancı kişilerin yetkinliklerinde kilit bir rol oynamaktadır. Kişilerin işlerini hakkıyla yapabilmesi için kendileri ile ilgili yetenekleri ve başarabilecekleri inancı yapılan işin sonuçlarını etkilemektedir. Öz-yeterlik teorisi insanların yeteneklerinin ve yapabildiklerinin çeşitliliğini kabul eder. İnsanların benzer yetenekleri olmasına karşın, farklı koşullar altında düşük, yeterince veya sıra dışı performans göstermesi kişisel inançlarına bağlıdır (Bandura, 1986, s. 37). Öz-yeterlik kişilerin sahip oldukları potansiyele ulaşabilmeleri için ihtiyaç duydukları ve sahip oldukları yetenekleri ile iç içe geçmiş tutumlardır (Bandura, 1986, s. 48). Başka bir deyişle, öz-yeterlik, kişilerin çeşitli durumlarla mücadele etme, belli bir sorunun üstesinden gelme yeteneğine ilişkin kendisini algılayış biçimi, kendine olan inancıdır (Senemoğlu, 2007, s. 124; Bandura, 1989, s. 1175). Başka bir ifadeyle, öz-yeterlik yetenekli olmakla ilgili değil, bireyin kendi kaynaklarına duyduğu güvenle ilgili bir kavramdır (Yıldırım ve İlhan, 2010, s. 302). Pajares'e (2002, s. 121) göre; öz yeterlik, kişinin yaptığı bir eylem sonucunda ortaya çıkan kazanımı, daha sonra benzer bir eylemi yerine getirebilme konusunda yeteneklerine olan inancının ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde kullanmasıdır. Kişilerin kendi yetenekleri ile ilgili geliştirdiği inançlar, onların edindikleri bilgi ve becerilerle neler yapabileceklerine yardımcı olmaktadır.

Öz yeterlik, güdülenme ile doğrudan ilgili olduğu için öz yeterlik inancı yüksek olan kişiler sorumluluklarını yerine getirmede ve karşılaştıkları zorluklarla mücadele etmede daha başarılıdırlar. Öz-yeterliği yüksek kişiler karşılaştıkları sorunlarla öz-yeterliği düşük kişilere göre daha iyi başa çıkabilirler. Herhangi bir yenilgi olduğunda kendilerini daha çabuk toparlayıp amaçları doğrultusunda çalışmayı sürdürürler (Schwarzer ve Hallum, 2008, s. 154).

Öz-yeterlik kavramı özgüven kavramıyla karıştırılabilmekte ve bu iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir. Ancak bu iki kavram birbirinden farklıdır. Öz-yeterlik kişinin kendi yetenekleri ile ilgili doğru karar vermesi ile alakalıyken, özgüven kişinin kendisine duyduğu saygıya ilişkin kararlarla ilgilidir (Bandura, 1986, s. 36).

Öz-yeterlik inancı kişinin kendisine başvurması, olası bir zorluk karşısında çözümü sadece kendi dağarcığında araması süreçlerini içerdiği için öz-yeterlik çoğu zaman uygun olmayan bir şekilde bireysellikle eşit sayılır (Schooler, 1990, s. 32). Ayrıca öz-yeterlik algısının oluşmasında toplumların yaşama biçimleri de etkilidir. Kişinin sadece kendi yetenekleri, ortaya çıkması muhtemel potansiyelin kullanılmasına yetmeyebilir. Toplumsal dinamikler de bu yapıların ortaya çıkmasında etkin bir rol oynayabilir. Doğu toplumları daha komünal bir yaşam biçimi sürmekte iken Avrupa'da durum değişmektedir. Komünal sosyal yapılarda kişisel yeterliklerin ortaya çıkması, bireyselliğin ortaya çıkmadığı bu toplumlarda yeterliklerin fark edilmesi daha zordur (Bandura, 1986, s. 35-45).

Öz-yeterlik inancının dört temel kaynağı olduğu ifade edilmektedir (Bıkmaz, 2004, s. 291-292.). Bunlardan ilki, *doğrudan deneyimler*, yani bireyin kendisinin başardığı işlerden elde ettiği deneyimlerdir. Bireyin daha güçlü bir yeterlik inancı geliştirmesi için, doğrudan deneyimler yaşaması gerekmektedir. Yaşanan bu deneyimlerin sonucunda kişinin başarılı olması öz-yeterlik inancını olumlu yönde, başarısız olması ise olumsuz yönde etkileyecektir. Kişinin öz-yeterlik inancını etkileyen ikinci temel unsur, *dolaylı yaşantılar* ile kazanılan deneyimlerdir. Yani, bireyin model aldığı kişinin deneyimlerinin sonucu da kişinin öz yeterliğini etkilemektedir. *Sözel ikna* ise öz yeterliği etkileyen üçüncü temel kaynaktır. Gerçekçi olan sözel teşvikler kişinin girişimde bulunmasını, problemi çözmek için daha fazla çaba sarf etmesini sağlamaktadır. Dördüncü ve son olarak bireyin *duygusal ve fiziksel* durumu da öz yeterlik inancına etki etmektedir. Kişinin kendisini ruhen ve bedenen iyi hissetmesi kendisinden bekleneni yerine getirme olasılığını arttıracaktır (Bıkmaz, 2004, s. 291-292; Bandura, 1995, s.4-5).

İnsanların bekledikleri sonuçlar, büyük oranda onların neleri başarabilecekleri ile ilgili yargılarına bağlıdır. Öz-yeterlik inançları ile ortaya çıkan sonuçlar her zaman beklenen sonuçlarla tutarlı olmayabilir. Öz-yeterlik inancı düşük olduğunda sonuçlar olumlu ya da öz yeterlik inancı yüksek olduğunda sonuçlar olumsuz çıkabilir (Bandura, 1984, s. 233). Öz-yeterlik, kişilerin kendileri için belirledikleri amaçları ve bu amaçlara

ulaşabilmek için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar başa çıkabileceklerini ve başarısızlıkları karşısında verecekleri tepkileri etkiler. Yeteneklerine çok fazla güvenmeyen kişilerin karşılaştıkları zorluklar karşısında çabaları azalabilir. Hatta o işten vazgeçebilirler. Yeteneklerine daha fazla güvenen kişiler ise karşılaştıkları zorluklarla daha fazla mücadele etmeye çalışırlar, hatta olası başarısızlıklar sonucunda problemleri yeni stratejiler geliştirerek çözmeye çalışırlar (Bıkmaz, 2004, s. 295). Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin görevlerini yerine getirmede daha çok çaba sarf ettikleri ve o işin sonuna kadar sabırla dayanıklılık gösterdikleri belirlenmiştir (Pajares, 2002, s. 117).

Öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde etkin bir rol oynayabilmesi için mesleki donanımlarının yanı sıra kişinin bu yeteneklerinin farkında olması, başarılı olacağına olan inancının tam olması önem taşımaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ve onlara sağladıkları eğitim öğretim olanakları arasında doğrudan bir ilişki vardır. Öz-yeterlik; öğretmenler için sınıf yönetiminde, ortaya çıkan problem davranışların üstesinden gelmede, okul ortamında eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen temel etmenlerden birisidir. Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencileri için daha iyi eğitim koşulları sağlayabiliyorken, öz-yeterlik inancı düşük öğretmenler, öğrencilerinin mevcut potansiyellerini ortaya çıkaracak ve arttıracak etkinlikleri sağlamakta yetersiz kalmaktadırlar (Chan, 2008, s. 1061; Pajares, 2002, s. 121). Öğretmenler, öğrencilerinin performansları ne düzeyde olursa olsun onların hayatında etkili bir değişiklik yapabileceğine inandığında, olumsuz koşulları azaltabilir hatta ortadan kaldırabilirler (Kaner, 2007, s. 12). Araştırmalar, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin de yüksek olduğunu ve öğretmek için daha fazla çaba sarf ettiklerini, öğretmen başarısının arttığını, öğretmenlerin daha etkili eğitim öğretim ortamı sağladıklarını ve dolayısıyla öğrencilerde güdülenmenin ve başarının arttığını ve öğretmenlerin iş hayatlarında daha az stresli olduklarını göstermektedir (Çiftçi, 2015, s. 236-237; Sakız ve Sarıçam, 2014, s. 433-434; Chan, 2003, s. 532; Brouwers ve Tomic, 1999, s. 248-249).

Bandura (1986, s.45)'ya göre, öz-yeterlik inancı yüksek olan kişilerin, çocukluk yıllarındaki okul hayatlarının yanı sıra, yetişkinlik yıllarındaki iş ve sosyal hayatlarında da başarılıdırlar. Kişilerin kendilerini hayatın her aşamasında yeterli hissetmeleri hem kendi yaşantısını hem de çevresini etkilemektedir. Kişinin kendisini üretkenlik çağında,

başka bir deyişle, meslek hayatı boyunca yeterli hissetmesi etkileşimde bulunduğu diğer insanları da etkileyebilmektedir.

Öz-yeterlik kişilerin etkileşimde bulunduğu insanların hayatlarını etkilediği gibi, kişilerin kendi psikolojik sağlamlığını da etkilemektedir. Kişilerin yeterlik algısı sosyal ve mesleki kaygılarına etki etmektedir (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016).

1.2. Kaygı

Kaygı, insanların içinde buldukları zor koşullarla ya da karşılaştıkları bir tehlike ile mücadele edebilme, kişilerin içinde bulunduğu koşullara ayak uydurabilmesi için geliştirilen bir mekanizma olarak da düşünülen bir insani duygudur (Işık, 1996, s. 27; Köknel, 1995, s. 133-138). Kaygı, çaresizlik, endişe, karmaşa ve sürekli tekrar eden olumsuz düşünceler gibi hoş gitmeyen duyguların ortaya çıkmasını tetikler. Bütün bu duygusal durumların yanında, kas kasılması ve kalp çarpıntısı gibi fiziksel olarak rahatsız edici durumların ortaya çıkmasını da tetiklemektedir (Peurifoy, 1995, s. 2-3).

Kaygı sözcüğünün kökü eski Yunancada “anxietas” endişe, korku anlamı taşımaktadır. Cicero, (1975'den aktaran Köknel, 2013, s. 18-19) kaygıyı “sürekli aynı zamanda kalıcı bir endişe, endişe eğilimi ve yatkınlığı” olarak tanımlamıştır. Horney (2007, s. 38-50) yine kaygının tanımında olduğu gibi “kaygı ve korku kavramını aynı anlamda kullanmış, bu kavramı tehlikeler karşısında ortaya çıkan duygu olarak ifade etmiştir. Bu iki kavramın arasındaki farkı açıklarken, korkunun organizmayı tehdit eden durumlarla paralel oranda ortaya çıktığını, kaygının ise mevcut istenmeyen duruma oranla daha yüksek oranda ortaya çıktığını, dahası hayali tehditlere karşı da ortaya çıktığını dile getirmiştir. Ayrıca kaygı nedeniyle terleme, çarpıntı ve ani ölümlerin meydana gelebileceğini ifade etmiştir. Fromm (1980, s. 25-30) kaygıyı, insanın yalnız kalma korkusu, çaresizliği, bulunduğu çevreye yabancılaşması ve aynı zamanda bir kültür olayı olarak açıklamıştır. Kişinin gelişimi boyunca eski yaşam biçimlerini terk etmesi, onun özgürleşmesine neden olurken, karşısına çıkacak yeni yaşamların, yeni dünyaların da kendisi için bir kaygı kaynağı olabileceğini ifade etmektedir. Freud (1994, s. 384-420) ise, kaygının içgüdü ve dürtülerden kaynaklanan gücün bastırılması sonucu ortaya çıktığını savunmuştur. Jean-Paul Sartre (2009, s. 51-60) kaygının, insan varoluşunda bulunan temel bir parça olduğunu dile getirmiştir. Kaygının çok çeşitli ve insan hayatında önemli bir sorun olduğunu, ruhsal varoluşumuza ışık tutacak bilmecelemlerle dolu olduğunu ifade etmektedir.

Toplumsal ve ruh bilim öğretilerini benimseyen insanlar, kaygının insan ilişkilerinden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir Adler (1995, s. 381-386). Kaygının, insanların başkaları karşısındaki başarısızlıklarından kaynaklandığını dile getirmektedirler (Köknel, 2013, s. 18-19). “Bireysel ruhbilim” öğretisini ortaya çıkaran Adler (1995, s. 381-386), kaygıyı insanların güçsüz, yetersiz kaldıkları durumlarda ortaya çıkan bir duygu olarak tanımlamıştır. Bu durumun insanların yaşamları boyunca kendilerine eşlik edebileceğini ve insani faaliyetlerini olumsuz yönde doğrudan etkileyebileceğini dile getirmiştir. Adler yine, kişilerin kaygı düzeylerinin, kişilik gelişimlerine etkisinin olduğunu, duygusal durumların (mutluluk, umutsuzluk vs.) ortaya çıkma biçimlerinin temel sebebi olduğunu ifade etmiştir. 1970’li yıllardan sonra kaygıya ilişkin tanımların içeriğini, hoş olmayan duygu durumu, geleceğe yönelik endişe, sinir sisteminde gerginlik, yakınmaların ortaya çıkması gibi ifadeler doldurmaya başlamıştır (Köknel, 2013, s. 24-25; Öner ve Compte, 1983, s. 1-3).

Kaygı her insanda aynı şekilde ortaya çıkmamaktadır. Bazı insanlar sürekli olarak huzursuzluk yaşadıklarını dile getirmektedirler. Kişinin içinde bulunduğu koşullardan kaynaklı, kaygı yaşantısına olan yatkınlığına *sürekli kaygı* denir. Nötr olan durumların birey tarafından tehlikeli ve kendisini tehdit edici algılanması sonucunda ortaya çıkan mutsuzluk durumu olarak da ifade edilebilir. Kişinin çevresel koşullardan kaynaklı, o anlık içinde bulunduğu stresli durumdan kaynaklı korkuya *durumluk kaygı* denir. Sinir sistemi işlevinde bazı değişimler olduğundan, durumluk kaygı yaşayan kişilerde terleme, sararma, kızarma gibi fiziksel değişimler de gözlenebilir (Öner ve Compte, 1983, s. 1-3).

Bu insani duygunun kişilerde ortaya çıkma biçimi, hafif tedirginlikten panik derecesine kadar geniş bir yelpazede kendini gösterebilir. Kaygı, kararsızlık duygusu, geleceğe yönelik güvensizlik ve korku gibi çeşitli duygularla birlikte ortaya çıkmaktadır. Kaygının yüksek düzeyde seyretmesi kişilerin basit olaylar karşısında gerilmesine, endişe içinde olmasına, memnuniyet odaklı yaşamasına engel olmaktadır (Doğan ve Çoban, 2009, s. 160). Kaygı düzeyi yüksek kişilerde gözlenmesi daha zor olan endişe, korku, tedirginlik gibi insani tepkilerin yanı sıra, daha önce de bahsedilen ağız kuruluğu, çarpıntı, halsizlik, titreme, terleme gibi fiziksel belirtilerin de ortaya çıktığı görülmektedir (Köknel, 1995, s. 135).

Gelişen ve değişen toplum dinamikleri göz önüne alındığında, kişilerin hayatlarında var olan kaygıyı etkileyen yeni etmenler ortaya çıkmaktadır. Kişilerin

hayata dair beklentileri ve olası hayal kırıklıkları yaşamaları, iş hayatlarındaki temponun bu durumu etkileyen etmenlerin arasında olduğu düşünülebilir. Bireylerin yetişkinliğe geçiş dönemlerinde bir iş bulabilme korkusu ve devamında iş hayatının getirdiği zorluklar henüz bu yılların başında, üniversite hayatı dönemlerinde, ortaya çıkmaktadır. (Eraslan ve Doğru, 2008, s. 543-544; Bozkurt, 2004, s. 57-58).

Hemen her meslek dalında, kişilerde işe yeni başlamanın verdiği bir heyecan ve beraberinde bu heyecana eşlik eden bir kaygı düzeyi ortaya çıkabilir. Öğretmenler de sınıflarına ilk girdiklerinde bu heyecanı ve kaygıyı yaşayabilmektedir. Öğretmenin bilgi dağarcığına olan güveni meslek hayatının bu ilk günlerinde kendisini daha rahat hissetmesini sağlayan faktörlerden biridir (McKeachie ve Svinicki, 2013, s. 21).

Öğretmenlerde kaygı oluşmasında farklı etmenler etkili olabilmektedir. Kırsalda ya da şehir merkezlerinde çalışıyor olmak, çevresel koşulların eğitim öğretime elverişli olmaması, öğretmenlik mesleğinden elde edilen gelir gibi unsurlar bu etmenlerin arasında yer almaktadır. Bunların yanında öğretmenlik mesleğinin toplumdaki yeri, saygınlığı ve çalışanlar arasındaki zayıf sosyal bağlar da öğretmenlerdeki kaygının oluşmasına neden olan etmenler arasındadır (Abel ve Sewell, 1999, s. 292). Öğretmenlik mesleğinde ortaya çıkan kaygının nedenleri okul kademelerine göre değişiklik gösterebilmektedir. Örneğin, ilk ve orta öğretim kurumlarındaki sınıf mevcutları bir neden olabiliyorken, öğretmenin gerekli donanımdan yoksun, öğrencilerinin mevcut potansiyellerinin farkında olmaması bir başka etmen olarak karşımıza çıkabilmektedir. Sınıf ortamında, eğitim-öğretim yaparken bu kaygının azaldığı; ancak eğitim-öğretime ilişkin sıkıntıların yaşanması durumunda tekrar arttığı ifade edilmektedir. Bazı öğretmenler bu kaygı düzeyinin yüksek olması nedeniyle sınıf ortamında aşırı sınırlı olabilmektedir (Davis, 2007, s. 83-87; Tytherleigh, Webb, Cooper ve Ricketts, 2005, s. 55-57).

Öğretmenlerin mesleki bağlılığı, mesleki sadakati de ortaya çıkan kaygı düzeyi ile yakından ilişkilidir. Mesleki bağlılık arttıkça yaşanan kaygı ve stres de daha düşük olmaktadır. Mesleğin daha iyi yapılmasına yönelik ortaya konulan bireysel çaba da yine yaşanan kaygı ile ilişkilidir. Mesleki çaba, mesleki bağlılığı etkilemekte ve bunun sonucunda da yaşanan stres ve kaygı düzeyine etki etmektedir (Jepson ve Forrest, 2006, s. 191).

Yapılan araştırmaların bulguları incelendiğinde, kaygı düzeyinin oluşmasında farklı etmenlerin bulunduğu gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan kaygı düzeylerinin öz-

yeterlik algısı ve tükenmişlik durumu gibi başka kavramlarla da arasında bir ilişki olduğu bulgularına rastlanmaktadır. Öz-yeterlik ile kaygı düzeyi arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmışken, kaygının azalması ile öz-yeterlik algısının arttığı görülmüştür. Ayrıca kaygı düzeyinin yüksek olması durumunda tükenmişlik belirtilerine de rastlanmıştır. Özellikle koşulları nispeten daha zor okullarda çalışan öğretmenlerde kaygı ile tükenmişlik arasında güçlü bir ilişkinin olduğu dile getirilmektedir (McGrath, 2015, s. 12-13; Davis, 2007, s. 83-87; Abel ve Sewell, 1999, s. 292).

Kişilerin meslek hayatları boyunca kendini yeterli hissetme düzeyleri ile tükenmişlik yaşamaları arasında bir ilişki söz konusudur. Kişilerin tükenmişliklerinin, öz-yeterliklerinin yanında, aynı zamanda demografik (yaş, mesleki deneyim, eğitim durumu) değişkenlere bağlı olarak da ortaya çıktığı görülmektedir (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016; Çiftçi, 2015, s. 236-237; Kayabaşı, 2008, s. 206-207; Girgin ve Baysal, 2005, s. 5-7; Brouwers ve Tomic, 1999, s. 248-249).

1.3. Tükenmişlik

Alanyazına bakıldığında, tükenmişlik (Burnout) kavramı ilk olarak 70'li yılların başında Christine Maslach tarafından dile getirilmeye başlanmıştır. Bu kavramın, kişilerin iş hayatlarının sınırlarının genişlemesi ve bıkkınlığın artması ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu kavram, doğası gereği insan hayatının geçirdiği evrime paralellik göstermiştir. İnsan hayatında yer almaya başlayan yeniliklerle, ortaya çıkan yeni meslek dalları ile birlikte bu kavram da yer almaya devam etmiştir (Vandenberghe ve Huberman, 1999, s. 3-11). Tükenmişlik, insanlara hizmet veren, yoğun iletişim gerektiren, öğretmenlik, polislik, hemşirelik, fizyoterapistlik, çocuk bakıcılığı, hapisane çalışanları, bakanlık gibi hemen her meslek dalında, mesleğin doğası gereği bireylerin sıklıkla yaşadıkları fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluk olarak ortaya çıkan bir durumdur. Birey işi gereği yoğun duygusal beklentilere maruz kaldığı zaman bir süre sonra etkileşimde olduğu insanlara karşı duygusuzlaşabilmekte ve hatta çevresine karşı olumsuz duygular geliştirebilmektedir. Tükenmişlik, insanlarla çok fazla etkileşimde bulunan kişilerde, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olarak ortaya çıkan bir sendromdur (Maslach, 1982, s. 3-7). Tükenmişlik bu üç alt boyutu ile birlikte daha da derinlemesine ele alınmaktadır. Tükenmişliğin birinci boyutu, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını ifade eden ve tükenmişlikte

temel boyut olarak kabul edilen "duygusal tükenme"dir. İkinci boyut ise duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz duygular ve tutumlar geliştirmesi olarak ifade edilen "duyarsızlaşma"dır. Tükenmişlikte üçüncü boyut ise kişilerin daha kısa sürede yorulma ve yıpranmasının sonucunda ortaya çıkan "kişisel başarı"da düşmedir (Maslach, 2003, s. 3-5; Maslach ve Jackson, 1981, s. 4).

Tükenmişlik, kişilerin işlerinde yaşadıkları günlük stresin ortaya çıkardığı bir durum gibi görünmektedir. İş hayatındaki kişilerle etkileşim sonucu ortaya çıkan duygusal baskı, günlük iş hayatının bir parçası olarak ifade edilmektedir (Byrne, 1999, s. 25; Maslach, 1982, s. 37). İnsanlar meslek hayatlarında kendi eğitimleri ve kültürel birikimleri doğrultusunda gerçek dışı hayaller kurarlar. Zamanla iş hayatının, sınırlılıkları ve kişilerin beklentilerinin karşılanmayışı duygu durumlarını etkileyebilmektedir. Mevcut deneyimler, kişilerin sosyal yaşamında, iş hayatlarında zorlanarak bir yaşam sürdürdüğü yönündedir (Vandenberghe ve Huberman, 1999, s. 3-11). Bu baskılar nedeniyle bireyin tolerans eşiğinin düşmesi, problem yaşamasına, başkalarını suçlanmasına neden olmaktadır. Sorunların odağında ise çözümler konusunda insanların çaresizlik yaşamasının yanında, sorunların çözümüne yönelik atılan adımların olumlu bir geri dönüşten mahrum olması yatmaktadır. (Maslach, 1982, s. 12-19).

Alanyazın incelendiğinde, tükenmişlik, mesleği gereği insanlarla çok fazla etkileşime geçen hemen her meslek grubunda ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlik mesleği, öğrenci, aile, okul idarecileri gibi birden fazla kişi ile iletişim halinde olduğu ve bu kişilerle yoğun bir etkileşim içinde olduğu için, tükenmişlik duygusunun yaşanabilmesi muhtemel mesleklerin başında gelir. Okulların içinde bulunduğu koşullar, bu mesleği yapan ve onların dışında kalan çevrenin mesleğe olan bakış açısı bu durumu tetiklemektedir (Sarıçam, 2014, s. 423; Tuğrul ve Çelik, 2002, s. 1; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s.4).

Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasında öğrencilerin motivasyonu ve sergiledikleri problem davranışların da etkisi vardır. Öğretmenlerin mesleğin doğası gereği birden fazla etkileşim alanı vardır, ancak bu etkileşim alanları ele alındığında, öğrenci ve onun mevcut durumunun bu duygunun yaşanmasında etkili olduğu söylenebilir (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Maslach ve Jackson, 1985, s.843).

Öğretmenlik mesleği en stresli mesleklerden biri olmanın yanı sıra, öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci özellikleri de bu durumu etkilemektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitim öğretimleri konu olduğunda, çocukların farklı ve çeşitli gereksinimleri bu mesleği daha da stresli hale getirebilmektedir. Öğrencilerle daha fazla etkileşimin olduğu özel eğitim öğretmenliğinde tükenmişliğin daha fazla görüldüğü ifade edilmektedir (Çiftçi, 2015, s. 238; Karahan ve Balat, 2011, s. 1-2). Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin, çalıştıkları öğrencilerin gereksinimleri gereği daha fazla çaba göstermesini gerektirebilir. Özel yetenekleri olan, kendilerine ait öğrenme biçimleri olan, bilişsel düzeyleri birbirinden çok farklı olan öğrenciler için daha fazla enerji ve zaman ayrılması gerekmektedir. Özel eğitim öğretmenleri mesleklerinin doğası gereği daha fazla stres ve tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Küçüksüleymanoğlu, 2011, s. 58-60; Jennet, Harris ve Mesibov, 2003, s. 590-591).

Özel eğitim öğretmenlerinden, sınıf içinde eğitim-öğretimi sürdürürken ortaya çıkan öğrenci problem davranışlarını çözmesi, aile ile sağlıklı bir iletişim kurması, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim öğretim içeriğinin hazırlanması ve geliştirilmesi gibi beklentiler bulunmaktadır. Ayrıca okul içinde sağlanan bütün özel eğitim hizmetlerinden ve hizmetlerin geliştirilmesinden de özel eğitim öğretmenlerinin sorumlu olduğu düşünülmektedir (Sarıçam ve Sakız, 2014; Winzer, 2000, s. 5-18). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama riski yüksektir. Özel eğitim öğretmenleri çalıştıkları okullarda uygun eğitim öğretim aracını kullandıkları, çalıştıkları öğrencinin ihtiyaçlarını belirleyip uygun eğitim öğretim yöntemlerini kullandıklarında bu riski azaltmakta, işine ve çevresine karşı olumlu tutumlar geliştirmektedirler (Cherniss, 1995'den aktaran Sarıçam ve Sakız, 2014, s. 424). Bütün bunların yanında, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama riskinin azaltılması için kendilerini mesleki açıdan yetkin hissetmeleri gerekmektedir. Kişilerin kendilerini çalıştıkları alanda yetkin hissetmeleri, çalıştıkları alana ilişkin edindikleri bilgi birikimi ile yakından ilgilidir (Friedman, 1999, s. 166-168).

Bu bağlamda özel eğitim alanında yapılan çalışmalar, özel gereksinimli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik duygusu yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu alanda eğitim almayan öğretmenlerin, özelliklerini bilmedikleri özel gereksinimli çocuklar için düşük bir beklenti oluşturdukları ve yeterli tecrübeye sahip olmayan bu öğretmenlerin bu işte çok yoruldukları ifade edilmektedir (Çiftçi, 2015, s. 233-236; Girgin ve Baysal, 2005, s. 5; Jennet, Harris ve Mesibov, 2003, s. 590).

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin ortaya çıkan tükenmişlik düzeylerinde, çocukların özel gereksinim özellikleri, okul içindeki iletişim ve çocuklara uygulanan öğretim modelinin de etkili olduğu görülmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s. 17-18). Özel eğitim öğretmenlerinin yıpranmaları ve tükenmişliği yoğun olarak yaşamalarının bir diğer nedeni ise materyal ve araç gereç yetersizliği, fazla bürokratik iş, fark edilmeme ve çalışma ortamlarında stresli kişilerle (aile, kurum idarecileri) fazlaca etkileşime girilmesidir (Wisniewski ve Gargiulo, 1997, s. 344-345).

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama olasılıklarının oldukça fazla olması, eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin alabileceğinden daha az fayda görmesine neden olmaktadır. Bundan dolayı hem zaman kaybı yaşanmakta hem de ayrılan kaynaklardan yeterince faydalanılmamaktadır. Çok daha önemlisi ise çocukların daha iyi eğitim koşullarından mahrum kalmalarıdır. Kişilerin yaptıkları işlerinden memnun olmaları o işle ilgili beklentilerinin, kişisel gereksinimlerinin karşılanması ile ilgilidir. Bu durum duygusal doyumu sağlanması olarak da ele alınabilir. İş doyumunun yaşam doyumuna ile insan hayatı boyunca yakından ilişkili olduğu ve kişilerin fiziki ve ruh sağlığını doğrudan etkilediği ifade edilmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s. 7; Ergin, 1997, s. 30-32). Öğretmenlerin gün boyunca öğrencilerle etkileşimde bulunmaları ve öğretim gereksinimlerini karşılama çalışmaları kişilerde baskı ve strese yol açmaktadır. Mesleki yeterlik açısından kendilerini eksik hissetmeleri, gerekli bilgi ve donanımı kazanmak için çaba sarf etmemeleri, kişilerde iş doyumsuzluğuna ve devamında tükenmişliğe yol açabilmektedir (Frieseon, Prokop ve Sarros, 1988'den aktaran Akçamete, 2009, s. 51; Kreis ve Milstein, 1985, s. 8).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, özelliklerini yeterince bilmedikleri öğrencilerle çalışmak zorunda kalmakta, okullarda gerekli araç-gerecin olmaması, programların uygun olmaması, uygun bir program olsa dahi bu programların uygulamaya konulmaması gibi ortaya çıkan problemlerden bahsetmektedirler. Bunların yanında, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere bu alanla ilgili bilgi, beceri ve destek verecek uzman kişilerin bulunmaması, ortaya çıkan sorunlarla sadece kendilerinin mücadele etmek zorunda kalmaları, öğretmenlerin çalışma alanlarını zorlaştırdığını ifade edilmektedir. Bu sorunlara ek olarak, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bu alanda yetiştirilmemiş olmaları, konuya ilişkin herhangi bir kurs görmemeleri, öğretmenleri olumsuz yönde etkilemektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s. 20-21).

1.4. Özel Eğitim Öğretmenliği

Ülkemizde bu alana dair eğitim-öğretim odaklı gelişmelerin 1950'lerden itibaren filizlendiği görülmektedir. Ankara'da açılan, özel gereksinimli çocukların eğitim gördüğü bir sınıfta, bu alanda henüz öğretmen yetiştirilmediği için iki tane gönüllü öğretmen çalışmıştır. Özel gereksinimli çocukların eğitimleri için öğretmen yetiştirme programları ise önce Gazi Üniversitesi'nde 1955 yılında açılmış ve 60 tane özel eğitim öğretmeni mezun olduktan sonra kapatılmıştır. Bu dönemden yaklaşık on yıl sonra Ankara Üniversitesi'nde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır (Sucuoğlu, 2009, s. 41-43). İlerleyen yıllarda Anadolu Üniversitesi'nde 1983 yılında "Özel Eğitim Öğretmenliği Programı" başlatılmıştır. İzleyen yıllarda Gazi ve Abant İzzet Baysal Üniversitelerinde de açılan bu program ile özel eğitim bölümünde zihin, işitme ve görme alanında öğretmenler yetiştirilmiştir (Akçamete, 2009, s. 46).

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin (1997) 3. maddesi b fıkrasında Özel Eğitim, "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitimin tanımından da hareketle, özel gereksinimli bireylerin kendi bireysel farklılıklarına ve gereksinimlerinin çeşitliliklerine dikkat çekilmektedir. Başka bir ifadeyle, özel gereksinimli çocukların farklılıkları zihinsel, duygusal, bedensel ya da iletişimsel olabilir. Bu çeşitlilikler, (a) öğrenme güçlükleri, (b) dil ve konuşma bozuklukları, (c) zihinsel yetersizlik, (d) duygusal ve davranışsal bozukluk, (e) çoklu yetersizlik, (f) işitme-görme kaybı, (g) işitme güçlüğü, (h) ortopedik bozukluklar, (ı) süregelen hastalıklar, (i) görme yetersizliği, (j) otizm, (k) travmatik beyin hasarı, (l) gelişim geriliği, (m) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve (n) üstün yetenekli birey şeklinde sıralanmaktadır.

Bahsedilen bu yetersizlikler beraber ortaya çıkabilir ve birbirini kapsıyor gibi görünebilir ancak hepsi ayrı ayrı tipik özellikler taşımaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların özelliklerine bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan çocuklar da diğer çocuklar gibi belli gelişim evrelerinden geçmektedir ancak, sahip oldukları özellikleri gereği bu evreleri ya geç geçmekte ya da bazı evrelere hiç ulaşamamaktadır. Dil gelişimi, sosyal ve kişilik özellikleri ele alındığında normal gelişim gösteren akranlarından farklılık göstermekte ve onların geçirdiği gelişim evrelerini tamamlamakta gecikme yaşadıkları görülmektedir (Çıkkılı, 2013, s. 190-191). İşitme

yetersizliği göz önüne alındığında, bu yetersizliğe sahip olan çocukların sözcük dağarcığında ve söz diziminde önemli derecede gecikmelerin yaşandığı görülmektedir. Bu yetersizlik çocukların ağırlıklı olarak iletişim becerilerini etkilemesinin yanı sıra diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir (Gürgür, 2013, s. 284). Bir diğer yetersizlik grubu olan görme yetersizliği incelendiğinde, görme duyusu, kişilerin olayları gözlemesi ve yaşamını bağımsız olarak sürdürmesine olanak tanıyan pek çok beceriyi öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir. Çocukluktan itibaren pek çok beceri ve kavram sistematik bir öğretim yapılmadan yetişkinlerin gözlenmesi ile öğrenilmektedir. Görmenin öğrenme üzerindeki etkisi düşünöldüğünde, görme yetersizliği bireyin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Tuncer, 2013, s. 291).

Zihin, işitme ve görme yetersizliği olan bireylerin, özel gereksinimlerinden kaynaklanan özellikleri göz önüne alındığında bazı temel farklılıkların olduğu görülmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerde bilişsel gelişim dönemlerinde yaşanan güçlükler, bu bireylerin hayatlarının ilerleyen dönemlerindeki yaşanan sorunların nedenleri arasında gösterilebilir. Çocukların dünyayı keşfetmek ve anlamak için geçirdikleri dört hayati bilişsel gelişim dönemi vardır. Duyusal motor dönem, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler döneminden oluşan bu evreler bireylerin gelişiminde hayati önem taşımaktadır. Refleks gelişiminin sağlanması, zihinsel kombinasyonlar ve problem çözme aşamasındaki kazanımların sağlanması, imgeler (sembolik oyun) ve hareket kullanma becerisinin gelişmesi, mantıksal ilişkiler kurulabilmesi, karmaşık durumlara karşı bir düşünce geliştirilebilmesi gibi kazanımlar bu dönemlerin kazanımları arasındadır (Piaget, 1999, s. 13-50). Zihinsel yetersizlik, bahsedilen gelişim evrelerine ilişkin gerekli kazanımların sağlanamamasından (bilişsel ve zihinsel süreçler yaşanan güçlüklerden) kaynaklı bir yetersizlik iken, işitme ve görme yetersizliği, bir duyu yetersizliği ile çocukların güçlük yaşamalarına neden temel etmendir. İşitme ve görme yetersizliği olan bireyler normal zekâya sahip olmakla birlikte normal gelişim gösteren akranları ile aynı sürede olmasa da, aynı bilişsel süreçlerden geçmektedirler (Akçamete ve Gürgür, 2009, s. 450; Tuncer, s. 281-320).

Çocukların gelişim özelliklerindeki ve özel gereksinim türlerindeki farklılık üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının da farklı yapılmasına neden olmuştur. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde, yine özel eğitimin tanımında da işaret edildiği gibi “özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürölen eğitim”, çocukların

gereksinim özellikleri dikkate alınarak Zihin Engelliler, İşitme Engelliler ve Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programları adı altında, özel gereksinimli çocukların özelliklerine ve ihtiyaçlarına daha uygun hizmet verebilecek öğretmenler yetiştirilmektedir (Çitil, 2012, s. 97-113).

1.4.1. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programı zorunlu dersler-AKTS kredileri

Zihin engelliler öğretmenliği lisans programlarında okutulan zorunlu ve seçmeli dersler dönemlere göre aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Her yarıyıl 20 AKTS zorunlu dersin yanı sıra yine alana ilişkin seçmeli dersler ile 30 AKTS tamamlanmaktadır.

Tablo 1.1. I. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
BİL169	Bilgisayar I	Zorunlu Ders	4
İEÖ113	Özel Eğitim	Zorunlu Ders	6.5
ÖMB103	Eğitim Bilimine Giriş	Zorunlu Ders	4
PSİ111	Psikolojiye Giriş	Zorunlu Ders	4.5
TAR165	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Zorunlu Ders	2
TÜR101	Türkçe I: Yazılı Anlatım	Zorunlu Ders	3
ZEÖ214	Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri	Zorunlu Ders	3

Tablo 1.2. II. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
BİL170	Bilgisayar II	Zorunlu Ders	4
ÖMB106	Eğitim Psikolojisi	Zorunlu Ders	4
PSİ112	Bireysel Farklar ve Psikolojik Yaklaşımlar	Zorunlu Ders	4
TAR166	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Zorunlu Ders	2
TÜR102	Türkçe II: Yazılı Anlatım	Zorunlu Ders	3
ZEÖ110	Zihin Engelliler ve Eğitimi	Zorunlu Ders	6
ZEÖ219	Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi	Zorunlu Ders	4

Tablo 1.3. III. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
ÖMB207	Öğretim ilke ve yöntemler	Zorunlu Ders	4
SAĞ108	Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım	Zorunlu Ders	4
ZEÖ217	Erken çocuklukta Özel Eğitim	Zorunlu Ders	4
ZEÖ221	Uygulamalı Davranış Analizi	Zorunlu Ders	6
ZEÖ223	Eğitsel-Davranışsal Ölçme ve Değerlendirme	Zorunlu Ders	5

Tablo 1.4. IV. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
İEÖ111	Yasalar ve Özel Eğitim	Zorunlu Ders	3
ÖMB402	Rehberlik	Zorunlu Ders	5
ZEÖ216	Zihin Engellilere Beceri ve Kavram Öğretimi	Zorunlu Ders	4
ZEÖ220	Zihin Engellilere Resim-İş Öğretimi	Zorunlu Ders	3
ZEÖ222	Zihin Engellilere İletişim Becerilerinin kazandırılması	Zorunlu Ders	4
ZEÖ224	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	Zorunlu Ders	3
ZEÖ321	Zihin Engellilere Oyun ve Şarkı Öğretimi	Zorunlu Ders	4

Tablo 1.5. V. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
ÖMB308	Sınıf Yönetimi	Zorunlu Ders	4
ZEÖ218	Zihin Engellilere Matematik Öğretimi	Zorunlu Ders	5
ZEÖ317	Okuma Yazma Öğretimi	Zorunlu Ders	5
ZEÖ318	Aile Eğitimi ve Rehberliği	Zorunlu Ders	4
ZEÖ319	Zihin Engellilere günlük Yaşam ve Sosyal Beceri Öğretimi	Zorunlu Ders	5
ZEÖ323	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi	Zorunlu Ders	3

Tablo 1.6. VI. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
ARY204	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Zorunlu Ders	3
THU205	Topluma Hizmet Uygulamaları	Zorunlu Ders	4
ZEÖ226	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	Zorunlu Ders	4
ZEÖ316	Fen Bilgisi Öğretimi	Zorunlu Ders	4
ZEÖ320	Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları	Zorunlu Ders	4

Tablo 1.7. VII. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
ZEÖ413	Zihin engelliler İçin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Zorunlu Ders	6
ZEÖ415	Öğretmenlik Uygulamaları	Zorunlu Ders	20

Tablo 1.8. VIII. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
ÖMB210	Türk Eğitim Sistemi	Zorunlu Ders	4
ZEÖ414	Zihin engelliler İçin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı II	Zorunlu Ders	6
ZEÖ416	Öğretmenlik Uygulamaları II	Zorunlu Ders	20

1.4.2. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programı seçmeli dersleri-AKTS kredileri

Tablo 1.9. Seçmeli Dersler

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
ZEÖ225	Konuşma ve Dil gelişimi	Seçmeli	3
ZEÖ229	Otistik Çocukların Eğitimine Giriş	Seçmeli	4
İNG225	Akademik İngilizce	Seçmeli	3
ZEÖ230	İleri Derecede Otistik Özellikler Gösteren Çocukların Eğitimi	Seçmeli	4
ZEÖ232	Erken ve Okul Öncesi Özel Eğitim	Seçmeli	4
ZEÖ325	Otistik Özellikler Gösteren Çocuklara İletişim Becerilerinin Kazandırılması	Seçmeli	4
ZEÖ327	Erken Çocukluk Özel Eğitiminde Öğretim Yöntemleri	Seçmeli	4
İNG226	Akademik İngilizce	Seçmeli	3
SAĞ306	Cinsel Gelişim	Seçmeli	3
ZEÖ324	Nitelikli Yetişkin (Ebeveyn-Öğretmen)-Çocuk Etkileşimi	Seçmeli	4
ZEÖ328	Küçük Adımlar Erken Eğitim Programı	Seçmeli	4
ZEÖ334	Engelli Öğrenciler İçin Yetişkinliğe Geçiş	Seçmeli	3
ZEÖ234	Özgül Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli	4
ZEÖ409	Özel Gerekisini Olan Çocuklara Uyarlanmış Fiziksel Eğitim	Seçmeli	4

1.4.3. İşitme engelliler öğretmenliği lisans programı zorunlu dersler-AKTS kredileri

İşitme engelliler öğretmenliği lisans programlarında okutulan zorunlu ve seçmeli dersler dönemlere göre aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Her yarıyıl 20 AKTS zorunlu dersin yanı sıra yine alana ilişkin seçmeli dersler ile 30 AKTS tamamlanmaktadır.

Tablo 1.10. I. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
BİL125	Bilgisayar	Zorunlu	4
İEÖ111	Yasalar ve Özel Eğitim	Zorunlu	3
İEÖ113	Özel Eğitim	Zorunlu	6.5
ÖMB103	Eğitim Bilimine Giriş	Zorunlu	4
PSİ111	Psikolojiye Giriş	Zorunlu	4.5
TAR165	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Zorunlu	2
TÜR101	Türkçe I: Yazılı Anlatım	Zorunlu	3

Tablo 1.11. II. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
İEÖ108	Dil gelişimi ve İletişim	Zorunlu	6
İEÖ110	İşitme Engelliler ve Eğitimi	Zorunlu	4
İEÖ114	Aile ve Engelli Birey	Zorunlu	4
ÖMB106	Eğitim Psikolojisi	Zorunlu	4
SAĞ108	Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım	Zorunlu	4
TAR166	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Zorunlu	2
TÜR102	Türkçe II: Sözlü Anlatım	Zorunlu	3

Tablo 1.12. III. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
İEÖ211	İşitme Engelliler ve Dil	Zorunlu	5
İEÖ213	İşitme Engellilerde İletişim Becerileri	Zorunlu	5
İEÖ215	İşitmenin Doğası	Zorunlu	3
ÖMB207	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Zorunlu	4
ÖMB217	Ölçme Değerlendirme	Zorunlu	4
ÖMB402	Rehberlik	Zorunlu	5
ZEÖ217	Erken Çocuklukta Özel Eğitim	Zorunlu	4

Tablo 1.13. IV. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
ARY204	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Zorunlu	3
İEÖ224	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları	Zorunlu	5
İEÖ226	İşitme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğitim	Zorunlu	5
İEÖ228	Yaratıcı Drama	Zorunlu	3
İEÖ230	Eğitsel-Davranışsal Ölçme ve Değerlendirme	Zorunlu	5
İEÖ232	Bilgisayar Destekli Eğitim	Zorunlu	3
RSÖ220	Resim İş Öğretimi	Zorunlu	3
SAĞ214	Çocuk ve Ruh Sağlığı	Zorunlu	3

Tablo 1.14. V. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
BEÖ361	Beden Eğitimi Oyun Öğretimi	Zorunlu	2
İEÖ301	İşitme Engellilere okuma-Yazma Öğretimi	Zorunlu	6
İEÖ313	İşitme Cihazları I	Zorunlu	3
İEÖ315	İşitme Engellilere Özel Öğretim Yöntemleri	Zorunlu	4
İEÖ317	İşitme Engellilere Matematik Öğretimi	Zorunlu	4
MÜZ345	Müzik Öğretimi	Zorunlu	2
ÖMB308	Sınıf Yönetimi	Zorunlu	4
TÜR139	İşaret Dili	Zorunlu	3

Tablo 1.15. VI. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
İEÖ312	İşitme Engellilerde Türkçe Öğretimi	Zorunlu	6
İEÖ314	İşitme Cihazları II	Zorunlu	3
İEÖ316	İşitme Engellilere Fen Bilgisi Öğretimi	Zorunlu	4
İEÖ318	İşitme Engellilerde Alternatif İletişim Yöntemleri	Zorunlu	3
İEÖ320	Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları	Zorunlu	4
İEÖ322	İşitme Engellilere Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	Zorunlu	4
THU205	Topluma Hizmet Uygulamaları	Zorunlu	4

Tablo 1.16. VII. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
İEÖ409	İşitme Engellilerin Eğitiminde Ders Planı Geliştirme I	Zorunlu	6
İEÖ413	İşitme Engelliler İçin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı I	Zorunlu	6
İEÖ415	Öğretmenlik Uygulamaları I	Zorunlu	12
İEÖ417	Koklear İmplant ve Dinleme Eğitimi	Zorunlu	6

Tablo 1.17. VIII. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
İEÖ410	İşitme Engellilerin Eğitiminde Ders Planı Geliştirme II	Zorunlu	4
İEÖ414	İşitme Engelliler İçin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı II	Zorunlu	6
İEÖ416	Öğretmenlik Uygulamaları II	Zorunlu	12
İEÖ418	Aile Eğitimi ve Rehberliği	Zorunlu	4
ÖMB210	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Zorunlu	4

1.4.4. İşitme engelliler öğretmenliği lisans programı seçmeli dersleri -AKTS kredileri

Tablo 1.18. Seçmeli Dersler

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
İNG225	Akademik İngilizce	Seçmeli	3
İEÖ311	İ.E.Ç. Matematik Kavramlar	Seçmeli	4
İEÖ319	Aileyle Görüşme Teknikleri	Seçmeli	3
İLT356	Sözsüz İletişim	Seçmeli	3.5
SAN315	Temel Sanat Eğitimi	Seçmeli	2
İEÖ309	İ.E.Ç. Aile Eğitimi ve Öğretmenin Rolü	Seçmeli	3

1.4.5. Görme engelliler öğretmenliği lisans programı zorunlu/seçmeli dersler-AKTS kredileri

Görme engelliler öğretmenliği lisans programlarında okutulan zorunlu ve seçmeli dersler dönemlere göre aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1.19. I. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
GE101	Özel Eğitim	Zorunlu	11
GE103	Eğitim Bilimine Giriş	Zorunlu	5
ING101	İngilizce	Zorunlu	3
GE109	Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi I	Zorunlu	2
GE111	Bilgisayar I	Zorunlu	3
GE113	Türkçe I: Yazılı Anlatım	Zorunlu	2
GE115	Çocuk Hukuku	Seçmeli	2

Tablo 1.20. II. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
GE102	Görme Engellilerin Eğitimi	Zorunlu	6
GE104	Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi II	Zorunlu	2
İNG102	İngilizce	Zorunlu	3
GE108	Türkçe II: Sözlü Anlatım	Zorunlu	3
GE110	Bilgisayar II	Zorunlu	3
GE114	Eğitim Psikolojisi	Zorunlu	5
GE116	Bireysel Farklılıklar ve Psikoloji Yaklaşımları	Zorunlu	5
GE118	Sanat ve Estetik	Seçmeli	3

Tablo 1.21. III. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
GE201	Görmenin Eğitimsel Değ. Ortam ve Materyal Düzen.	Zorunlu	4
GE203	Braille Yazı, Fen ve Matematik Sembollerinin Öğrt.	Zorunlu	3
GE205	Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi	Zorunlu	3
GE207	Eğitsel-Davranışsal Ölçme Değerlendirme	Zorunlu	4
GE209	Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulaması	Zorunlu	4
GE211	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Zorunlu	2
GE215	Görme Engelli Çocuklar İçin Okul Öncesi Programı	Seçmeli	4
GE217	Temel Mantık	Seçmeli	4

Tablo 1.22. IV. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
GE202	Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler İçin Öğretimin Desenlenmesi	Zorunlu	4
GE204	Görme Engellilerde Erken Çocukluk Dönemi Eğit.	Zorunlu	4
GE208	Dil Gelişimi ve İletişim Becerilerini Kazandırma	Zorunlu	5
GE212	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları	Zorunlu	4
GE214	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Zorunlu	4
GE216	Öğretim İlke ve Yöntemleri	Zorunlu	4
GE218	G.E. Eng. İçin Destkl. Teknl. ve Kullanımı	Seçmeli	4
GE220	Özel Eğitimde Ekip Çalışması	Seçmeli	4

Tablo 1.23. V. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
GE301	Beceri, Özbakım ve Günlük Yaşam Beceri. Öğrt.	Zorunlu	4
GE303	Görme Eng. Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğrt I	Zorunlu	3
GE305	Okuma Yazma Öğretimi	Zorunlu	4
GE307	Fen Bilgisi Öğretimi	Zorunlu	4
GE309	Matematik Öğretimi I	Zorunlu	4
GE311	Birden Fazla Yetersizliği Olan Çoc. Eğitisel Değer. ve Öğretim Stj.	Zorunlu	5
GE315	Sınıf Yönetimi	Zorunlu	4
GE317	Bilim Felsefesi	Seçmeli	4
GE319	İşaret Dili	Seçmeli	

Tablo 1.24. VI. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
GE302	Türkçe Öğretimi	Zorunlu	4
GE304	Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	Zorunlu	3
GE306	Görme Eng. Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğrt II	Zorunlu	5
GE312	Matematik Öğretimi II	Zorunlu	4
GE314	Sosyal Beceri Öğretimi	Zorunlu	5
GE316	Topluma Hizmet Uygulamaları	Zorunlu	2
GE318	Uygulamalı Davranış Analizi	Zorunlu	5
GE320	Görme Eng. Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	Zorunlu	3
GE322	Yetişkin Engellilerin Eğitimi	Seçmeli	3
GE324	Görme Eng. İçin Araştırma Kaynaklarının Kull.	Seçmeli	3

Tablo 1.25. VII. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
GE401	Görme Engelliler İçin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme I	Zorunlu	4
GE403	Öğretmenlik Uygulaması I	Zorunlu	12
GE405	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Zorunlu	3
GE407	Yasa ve Yönetmeliklerle Sorun Çözme	Zorunlu	3
GE409	Bilim Felsefesi	Seçmeli	4
GE411	Öğrenme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi	Seçmeli	4
GE415	Bireyselleştirilmiş Eğt. Prog. Yaygınlaştırılması	Seçmeli	4
GE411A	İşaret Dili Öğretimi	Seçmeli	3

Tablo 1.26. VIII. Yarıyıl

Ders Kodu	Ders Adı	Zorunlu/Seçmeli	AKTS
GE404	Görme Engelli Çocuklara Bireysel Eğitim Programlarının Uygulanması	Zorunlu	6
GE406	Öğretmenlik Uygulaması II	Zorunlu	14
GE408	Aile Eğitimi ve Rehberlik	Zorunlu	4
GE410	Görme Engelliler İçin Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	Zorunlu	6
GE412	Yanlışsız Öğretim Yöntemleri	Seçmeli	3

Yukarıda kredileri ile birlikte verilen alan dersleri zihin, görme ve işitme engelliler öğretmenliği lisans programına aittir. İlgili lisans programları 2015 yılı itibariyle Özel Eğitim Öğretmenliği adı altında birleşerek yeni lisans programı uygulamaya girmiştir. İlgili yıldan itibaren lisans öğrencileri Özel eğitim Öğretmenliği Lisans programına yerleştirilmişlerdir.

Özel eğitim alanındaki öğretmen yetiştirme programları, 2014 yılına kadar zihin engelliler öğretmenliği lisans programı, işitme engelliler öğretmenliği lisans programı ve görme engelliler öğretmenliği lisans programı olarak devam etmiştir. Bu alanlardan mezun olan öğretmenler Mili Eğitim Bakanlığı bünyesindeki zihin ve işitme engelli çocukların eğitim aldıkları okullarda branşları doğrultusunda çalışmışlardır.

Ancak 2678 numaralı, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisinde yayımlanan “Özel Eğitim Alanında öğretmen ihtiyacının kaynak gösterilen lisans programı mezunlarınca karşılanmaması durumunda, bu alana öğretmenlik mezunu olup özel eğitim (Görme, İşitme ve Zihin Engelliler) alanında tezli/tezsiz yüksek lisans veya doktora mezunları atanırlar” değişikliği ile birlikte yeni bir uygulamaya geçilmiştir (MEB, 2015, s. 261). Yapılan bu değişiklikten sonra, lisans programı fark etmeksizin

"Özel Eğitim Öğretmenliği" adı altında işitme engelliler öğretmenleri, zihin yetersizliği olan çocukların eğitim gördükleri okullara, zihin engelliler öğretmenliği lisans programlarından mezun olan öğretmenler işitme engelliler okullarına atanabilmişlerdir.

Öz-yeterlik, kaygı ve tükenmişlik gibi bireylerin sosyal ve mesleki yaşantılarına etki eden durumlar pek çok kez farklı alanlarda araştırma konusu olmuştur. Bu konularda yapılmış araştırmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

1.5. İlgili Araştırmalar

Özmen (2016) yaptığı çalışmada, aday öğretmenlerin öz-yeterlik ve öğretmenlik mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Denizli ilinde yaşayan 300 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlik Mesleği Kaygı Ölçeği" ve "Öz yeterlik İnancı Ölçeği"dir. Araştırma bulguları incelendiğinde, Denizli ilinde görev yapmakta olan aday öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucu görülmektedir. Öz yeterlik düzeyine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise araştırmaya katılan aday öğretmenlerin öz yeterliklerinin yüksek olduğu, kendilerini bu meslekte yeterli gördükleri sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin kaygı düzeyleri kişisel değişkenler açısından ele alındığında, (cinsiyet, mezun olunan lise vs.) ortaya çıkan kaygı düzeyleri ile anlamlı bir farkın olmadığıdır. Aday öğretmenlerin öz yeterlik inancı kişisel değişkenler açısından incelendiğinde, (cinsiyet, mezun olunan lise, ailede öğretmen olup olmama durumu vs.) anlamlı bir farkın olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin mesleki kaygıları ile öz yeterlik inancı düzeyleri arasında ters orantılı, orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, öz-yeterlik inancı yüksek olan aday öğretmenlerin mesleki kaygılarının az olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çiftçi (2015) yaptığı çalışmada özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara il merkezinde bulunan özel eğitim merkezlerinde çalışmakta olan öğretmenlerden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler okul öncesi, işitme

engelliler, görme engelliler ve zihin engelliler öğretmenliği gibi belli alanlarda uzmanlaşmış kişilerden oluşmuştur. Araştırmanın katılımcılarının 241'i kadın, 74'ü erkektir. Katılımcılar, 30 işitme engelliler öğretmeni, 30 görme engelliler öğretmeni ve 140 zihin engelliler öğretmeni ve 118 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, "Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ)" ve "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ)" kullanılmıştır. 350 öğretmene dağıtılan bu formlardan 318 tanesi geri dönmüş ve bu sayı üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen mesleki yetkinlik ölçeğinde meslek grupları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmazken, mesleki tükenmişlik ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Mesleki yetkinlik açısından okul öncesi, işitme engelliler, görme engelliler ve zihin engelliler öğretmenleri, alanlarında kendilerini yetkin görmektedirler. Mesleki tükenmişlik açısından incelendiğinde, görme engelliler öğretmenlerinin okul öncesi eğitim öğretmenlerinden daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki yetkinliği ve mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Mesleki yetkinlik düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik azalmaktadır.

Aydemir, Diken, Yıkılmış, Aksoy ve Özokçu (2015) çalışmalarında, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarını incelemişlerdir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve bağıntısal bir araştırmadır. Araştırmaya özel eğitim okullarında görev yapmakta olan 292 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 179'u erkek, 113'ü kadındır. Katılımcıların yaş ortalamaları 39, çalışma yılı ortalamaları 14'tür. Araştırmada veri toplamak amacıyla Kişisel Bilgi Formu, "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ve Diener ve arkadaşları tarafından geliştirilen Yaşam Doyum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Katılımcıların yaş değişkeni dikkate alındığında, yaş ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların çalıştıkları okul türü dikkate alındığında öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, OÇEM, İş Eğitim Merkezi, İş Okulu ve Özel İlk Öğretim Okulu şeklinde yukardan aşağıya doğru sıralanmaktadır. Yapılan bu araştırmanın ikinci temel sorusu olan, öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde, kadın katılımcıların yaşam doyum düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yaş ile yaşam doyum arasında ise negatif yönlü bir ilişkinin olduğu yapılan analizler

sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgudur. Başka bir ifadeyle yaş arttıkça yaşam doyumunu azalmaktadır. Çalışılan okul türü, meslekte geçen yıl değişkenleri ile yaşam doyum düzeyleri incelendiğinde, anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı yönünde sonuçlar ortaya çıkmıştır. Tükenmişlik toplam puanları ile yaşam doyum düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Yani, tükenmişlik arttıkça yaşam doyumunu düzeyleri düşmektedir.

Sarıçam ve Sakız (2014), Türkiye’de özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerini ve öğretmen mesleki yeterliklerini incelemiştir. Çalışmaya Milli Eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan 118 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu özel eğitim lisans eğitimi almıştır. Katılımcıların küçük bir kısmı ise okul öncesi, resim ve müzik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 61’i erkek, 57’si kadındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları 24 ile 49 arasında değişmektedir, yaş ortalamaları 33,9’dur. Araştırmada tükenmişliğe ilişkin veri toplamak amacıyla Ergin’in (1992) uyarlamasını yaptığı "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır. Öğretmen yeterliğine ilişkin verilerin toplanması amacıyla, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın (2005) uyarlamasını yaptığı "Öğretmen Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında öğretmenlerin branşlarına göre öğretmenlik yeterlikleri arasında farklı sonuçların ortaya çıktığı göze çarpmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin yeterlikleri müzik, resim ve okul öncesi öğretmenlerinin yeterliklerinden daha yüksektir. Tükenmişliğe ilişkin bulgulara bakıldığında ise cinsiyete göre kadınların tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Branş bazında ise, okul öncesi, müzik ve resim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin özel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışma tükenmişlik ve öğretmen yeterliği arasında bir ilişkinin olup olmadığını da incelemiştir. Tükenmişlik ile yeterlik arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin tükenmişliği etkilediği ortaya çıkmıştır.

Guo, Dynia, Pelatti ve Justice (2013) yaptıkları çalışmada, erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz- yeterliklerinin sınıf kalitesinde ve dil gelişimi geriliği olan çocukların dil öğrenmeleriyle bir ilişkisi olup olmadığını incelemiştir. Bu çalışmaya 28 tane erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ve 108 çocuk katılmıştır. Bu çalışma, erken çocukluk özel eğitim sınıflarında öğretim gören çocukların kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilmesi ve okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi için

yapılmıştır. Bu çalışma üç durumu içeren bir deneysel çalışma olarak planlanmış olup katılımcılar yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecine bakıldığında, araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırma süresince yüklendikleri iki görev bulunmaktadır. Bu görevlerden ilki, haftada dört defa olmak kaydıyla öğrencilerine düzenli bir şekilde kitap okumalarıdır. İkinci görev olarak öğretmenler, kendi altyapılarını, inançlarını ve deneyimlerini saptayabilmeye ilişkin anket formunu doldurmuşlar ve periyodik olarak sınıflarında gözlemler yapmışlardır. Bu veriler farklı zamanlarda toplanmış ve yıl boyunca devam etmiştir. Araştırmanın bulguları, üç farklı bölüm olarak ele alınmıştır. Bunlar; erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlikleri, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile çocukların dil kazanımları, okuryazarlıkları ve öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile çocukların dil gelişimi ve sınıf düzeni arasındaki ilişkidir. Bu üç ana bulguya bakıldığında, erken çocukluk özel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin yüksek olduğu, öğretmen yeterliği ile çocukların dil gelişimi ve okuryazarlık arasında bir ilişki olmadığı ve öğretmenlerin öz-yeterliği ve dil bozukluğuna sahip öğrencilerin okuma yazma kazanımları arasındaki ilişkilerin sınıf kalitesini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Uysal ve Kösemen (2013) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının genel öz yeterlik algılarını yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından incelemişlerdir. Bu çalışmanın araştırma grubunu, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmaya ilişkin veri toplama amacıyla, Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve İlhan tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ)" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için t-testi ve Kruskal Vallis H testi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ilgili değişkenler cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm farklılığı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Anlamlı bir farklılık olmamasına karşın erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının araştırmaya katılan kadın öğretmen adayların öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölüm değişkeni sonuçlarının anlamlı farklılaştığı bulgusu ortaya çıkmıştır.

Ergül, Baydık ve Demir (2013) yaptıkları çalışmada, zihin engelliler öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına, alan yeterliklerine ve kendi mesleki yeterliklerine

yönelik görüşler alınmıştır. Tarama modelinde desenlenen araştırmaya, 107 özel eğitim öğretmeni ve dört farklı üniversitede de eğitimlerine devam eden 160 tane 4. sınıf lisans öğrencisi katılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan 107 öğretmen, 38 farklı lisans programından mezun olmasına karşın özel eğitim öğretmenliği yapmaktadırlar. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla katılımcı bilgi formu ve araştırmacılar tarafından geliştirilen "Özel Eğitim Alan Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, Özel Eğitim Programı Mezunu Öğretmenlerin hem aldıkları eğitimler açısından hem de mesleki olarak kendilerini sertifikalı öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Sertifikalı özel eğitim öğretmenlerinin öğretim planlanması ve uygulaması sürecinde teknoloji konusunda kendilerini Özel Eğitim Programı Mezunu Öğretmenlerden daha yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Akademik becerilerin öğretimi, sınıf yönetimi, dil ve konuşma becerilerinin kazandırılması ve otizm ile ilgili konular kendilerini yetersiz olarak algıladıkları alanlar olarak dile getirilmiştir.

Yüksel (2012) yaptığı çalışmada, rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz- yeterlik algılarını incelemiştir. Yapılan bu çalışma, psikolojik danışmanlık ve rehberlik eğitiminde alanı istenilen düzeyde temsil edebildiği ve coğrafi olarak farklılıklara sahip olduğu düşünülen yedi farklı üniversitenin eğitim fakülteleri Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümüne devam eden öğrencilerden veri toplanarak yapılmıştır. Toplam 1400 kişiye dağıtılan ölçek formunun 102 tanesi hatalı kabul edilerek araştırmaya dahil edilmemiş, 1298 öğrenciden alınan ölçek formundan elde edilen verilerle araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya katılan katılımcıların 908'i kadın, 390'ı erkektir. Yaşları 17 ile 41 arasında değişen katılımcıların yaş ortalamaları 20,6'dır. Çalışmada veri toplamak amacıyla, Aksoy ve Diken (2009) tarafından geliştirilen "Rehber Öğretmen Özel Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği (RÖ-ÖEÖYÖ)" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmen adaylarının RÖ-ÖEÖYÖ'den aldıkları puanlar incelendiğinde, özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının orta düzeyin biraz altında olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, ortaya çıkan diğer bulgular arasındadır. Öğretmen adaylarının psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlikleri sınıf düzeyinde de anlamlı bir farklılık taşımaktadır. Sonuç olarak, erkek öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışmanlık ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik

düzelelerinin kadın adaylardan daha yüksek olduğu ve sınıf ilerledikçe, alınan eğitim arttıkça bu yeterliğin de artacağı ortaya çıkmıştır.

Aydın ve Soyer (2012) çalışmalarında, özel eğitim öğrencilerinin öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmalarında ilişkisel tarama yöntemi kullanmışlardır. Araştırmaya Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü 1. 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 138 kişi, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğrencilerinden 1. 2. 3. ve 4. sınıflarından 467 kişi katılmıştır. Yürütölen araştırmada veri toplamak amacıyla Neff (2003) tarafından geliştirilen "Öz Duyarlık Ölçeği" ve Spielberg (1970) tarafından geliştirilen "Sürekli Kaygı Envanteri" kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların cinsiyet, yaş, bölüm, sınıf, üniversite, engelli yakını olup olmama, sosyo-ekonomik durum gibi demografik bilgilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen "Bilgi Formu" kullanılmıştır. Özel eğitim öğretmen adaylarının yaş dışındaki değişkenlerden elde edilen puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Öz duyarlığın yaş ile arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada öz duyarlık ve sürekli kaygı ölçeklerinden alınan puanlar incelendiğinde anlamlılığı yüksek negatif bir ilişki ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle öz duyarlık puanları arttıkça, sürekli kaygı puanları azalmaktadır.

Dursun ve Karagün (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini incelemişlerdir. Bu araştırma, Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu son sınıf öğrencileri üzerine yapılan bir araştırmadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Saban ve arkadaşları tarafından geliştirilen "Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin alt boyutları ise ben merkezli kaygılar, görev merkezli kaygılar ve öğrenci merkezli kaygılara ilişkin bilgiler vermektedir. Katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla beş maddeden oluşan demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni dikkate alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da kadınların tükenmişlik puan ortalamalarının erkeklerin tükenmişlik puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Yaş değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir fark taşımazken, ben merkezli kaygı düzeyi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik durum göz önüne alındığında ise ortaya çıkan sonuç, tükenmişlik düzeyi puanları ile anlamlı bir ilişkinin

olmadığı yönündedir. Mezun olunan lise ve akademik ortalama değişkenleri ile tükenmişlik düzeyi puanlarının istatistiksel olarak bir anlam taşımadığı ortaya çıkmıştır.

Karahan ve Balat (2011) yaptıkları çalışmada, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz- yeterlik algılarını ve tükenmişlik düzeylerini incelemişlerdir. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve öz-yeterlik algıları yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örnekleme belirlenirken İstanbul ilinde yer alan özel ve resmi özel eğitim kurumlarından 16 okul yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Bu okullarda çalışan 10 rehber öğretmen, 52 çocuk gelişimci, 14 okul öncesi öğretmeni, 58 özel eğitim öğretmeni ve 10 psikologtan oluşan toplam 263 kişi çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak için "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" ve Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen, Diken (2005) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Öğretmen Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, özel eğitim alanında çalışan kadınların, erkeklere göre anlamlı derecede daha fazla tükenmiş oldukları ortaya çıkmıştır. Lisans mezunu özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin lise mezunu eğitimcilere göre anlamlı düzeyde daha fazla tükenmiş hissettikleri ortaya çıkmıştır. Çalışma alanının tükenmişlik düzeyine olan etkisi incelendiğinde ise otizmi olan öğrencilerle çalışan grubun tükenmişlik düzeyi diğer gruplardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Görme engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin diğer gruplara oranla daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterlik algısına bakıldığında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları göz önüne alındığında da yine öz-yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Çalışma alanları ve çalışma yılına ilişkin bulgular incelendiğinde, anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öz- yeterlik algıları yükseldikçe tükenmenin azaldığı ve başarının arttığı görülmektedir.

Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010) yaptıkları çalışmada, beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcılarını farklı üniversitelerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde okuyan 138'i kadın, 222'si erkek, 4. sınıfta okuyan toplam 360 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veri toplamak

amacıyla, sosyo-demografik veri toplama formu, Tschannen-Moren ve Hoy tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türk Kültürü'ne uyarlanan toplam 24 maddeden oluşan "Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Mesleki kaygıları ölçmek için McCormack tarafından geliştirilen Özer, Şad, Acak ve Kafkas tarafından uyarlaması yapılan "Beden Eğitimi Öğretmenleri İçin Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz, t-testi ve Tek Yönlü Varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, mesleki kaygılarının ise anlamlı bir fark taşımadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Lisanslı spor yapma değişkenine göre katılımcıların öz-yeterlik durumları, öğrenci katılımı sağlama ve toplam puanlarda anlamlı farklılık gösterirken, mesleki kaygı düzeyi toplam puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığı yönündedir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre hem öz-yeterlik hem de mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve mesleki kaygı puanları incelendiğinde, öz-yeterlik ile mesleki kaygı arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanları yükseldikçe mesleki kaygı puanlarının düştüğü görülmektedir.

Jahson (2010) yaptığı çalışmada, iş memnuniyeti, öz-yeterlik ve tükenmişlik durumlarının özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim mesleğini terk etme eğilimi ile olan ilişkisini araştırmıştır. Yapılan bu araştırma ilişkisel ve yordamsal olarak desenlenmiş olup, araştırmada veri toplama aracı olarak kısaltılmış "Meslek Betimleyici Dizin" ve kısaltılmış "Genel Meslek Anketi" kullanılmıştır. Ayrıca öz-yeterliğe ilişkin veri toplamak amacıyla "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" ve tükenmişliğe ilişkin veri toplamak için "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır. Korelasyon analizi yapılarak dört farklı yordayıcı değişken ile özel eğitim mesleğini terk etme eğilimi arasındaki ilişki saptanmıştır. Regresyon analizi yapılarak özel eğitim öğretmenlerinin meslekten ayrılma eğilimini her bir yapının ne derece tetiklediği ortaya konulmuştur. Değişkenler genel olarak incelendiğinde, bu değişkenlerin özel eğitim öğretmenliği mesleğini terk etme eğilimi arasında orta/düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Değişkenler ayrı ayrı incelendiğinde ise öz-yeterlik etmeninin özel eğitim öğretmenlerinin mesleği terk etme eğilimini etkilemediğini göstermektedir. Kişisel başarı ve tükenmişlik ise özel eğitim öğretmenlerinin mesleği terk etme eğiliminin tetikleyicileri olarak görülmüştür.

Skaalvik ve Skaalvik (2009) yaptıkları çalışmalarında, öğretmen yeterliğinin ve öğretmen tükenmişliğinin farklı değişkenlerden etkilenme düzeyini incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları 113 ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan 2249 öğretmenden oluşmaktadır. Bu katılımcılar belirlenirken Norveç'te bulunan beş coğrafi bölgeden 25'er okul rastgele seçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının % 68'i kadın, % 32'si erkektir. Öğretmen yeterliğine ilişkin veri toplamak amacıyla 24 maddeden oluşan çok boyutlu "Norveç Öğretmen Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen tükenmişliği ve tükenmişliğin alt boyutlarını oluşturan duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya ilişkin verilerin toplanmasında "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve "Eğitimci Anketi" kullanılmıştır. Demografik bilgilerin yanı sıra araştırmaya katılan öğretmenlerin iş doyumunu ve okulu algılayış biçimlerine ilişkin veri toplanmıştır. Verilerin analizinde, doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşleme modeli kullanılmıştır. Ortaya çıkan bulgular öğretmenlerin zaman kullanımı, işbirliği yapmaları, ailelerle olan ilişkisi, ortaya çıkan disiplin problemleri ve idarecilerinden aldıkları destek değişkenleri açısından da ele alınmıştır. Bulgulara bakıldığında, öğretmen yeterliği ile işbirlikçi öğretmen yeterliği arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. İşbirlikçi öğretmen yeterliği ile öğretmenlerin aile iletişimleri ve aldıkları danışmanlık hizmeti arasında kuvvetli bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. İş doyumunu ile öğretmen yeterliği arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğu ve tükenmişlik ile de olumsuz yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Doğan ve Çoban (2009) yaptıkları çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın katılımcıları Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi ve Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi 321 son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Katılımcıların 243'ü kadın, 78'i erkektir, yaş aralıkları ise 21 ile 33 arasında değişmektedir. Veri toplama araçları, Çetin (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleki Tutum Ölçeği" ve "Beck Kaygı Envanteri"dir. Beck Kaygı Envanteri 1996 yılında Ulusoy, Şahin ve Erkmen tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Verilerin analizinde SPSS (Sürüm 16.0) kullanılmıştır. Mesleğe yönelik tutumlar ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon Katsayısı ile hesaplanmıştır. Betimsel analizler için t-testi ve Tek Faktörlü Varyans Analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, araştırmaya katılan son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya

katılan öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin ise düşük olduğu ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeridir. Sonuçlar ilişkisel olarak ele alındığında tutum ile kaygı arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Diğer bir deyişle, tutum olumluya doğru gittikçe kaygının azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Brudnik (2009) yaptığı çalışmada, genel eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını ve tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma Polonya ile sınırlı bir araştırma özelliği taşımaktadır. 2005 eğitim-öğretim yılının nisan ve mayıs aylarında yürütülen bu çalışma 310 kadın, 94 erkek öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve "Genel Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Öz-yeterlik algısının yüksek olması öğretmenleri tükenmişlik sendromunun ortaya çıkmasına, tükenmişliğin alt boyutları olan, düşük iş doyumuna, duygusal tükenmeye ve depresyon eğilimine karşı korumaktadır. Branş farklılıkları dikkate alındığında ise fizik öğretmenlerinde duygusal tükenmişliğin ortaya çıktığı, kişisel başarının kaybolduğu ve duyarsızlaşmanın yaşandığı dile getirilmektedir. Sosyal bilimlerle uğraşan öğretmenlerde, duygusal tükenme ve kişisel başarının daha düşük olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilimcilerde kişisel başarının ortadan kalktığı ve yabancı dil öğretmenlerinde de duygusal tükenmenin yaşandığı ifade edilmektedir.

Roach (2009) yaptığı çalışmada, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerini incelemiştir. Araştırmaya Ohio eyaletinin kamu okullarında çalışan ilk okul, orta okul, lise ve özel eğitim öğretmenleri katılmıştır. Yüzde 25'i erkek, yüzde 75'i kadın olan 102 katılımcının yaşları 20 ile 61 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplamak amacı ile "Öğretmen İş Memnuniyeti Anketi" ve Seidman ve Zager'in 1987 yılında geliştirdikleri "Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, genel eğitim öğretmenlerinin Öğretmen Tükenmişlik Ölçeğinden elde edilen puanlarının özel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Mesleki Memnuniyet Ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde ise özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenleri puan ortalamaları arasında bir fark olmadığı görülmektedir. İş memnuniyeti ile tükenmişlik arasında ise kuvvetli bir ilişki bulunmamıştır.

Kaya (2008) yaptığı doktora tez çalışmasında, kaynaştırma ve tükenmişliğe ilişkin genel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarını

ülkenin toplam nüfusun yaklaşık % 15'nin yaşadığı İstanbul ilinde çalışan ve yaşları 20 ile 62 arasında değişen 6.446 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılardan kişisel bilgilerin elde edilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", tükenmişliğe ilişkin veri toplamak için ise, Türkçe'ye uyarlanması Ergin (1992) tarafından yapılan, "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, yaş grupları arasındaki tükenmişlik puan farklarının anlamlı olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeninde ise Tükenmişlik Ölçeği alt boyutu duyarsızlaşmada anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinde geçen yıl ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farkın olduğu ise bir diğer sonuçtur. Öğretmenlerin özel eğitim içinde geçirdikleri yıl değişkeninde ise sonuç istatistiksel olarak anlamsızdır. Özel eğitime ilişkin öğrenim hayatı olan ve olmayan öğretmenlerde, kişisel başarı alt faktöründe ortaya çıkan fark anlamlıdır. Uzun süre aynı okulda çalışan öğretmenlerde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları yüksek iken kişisel başarı puanının düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar göz önüne alındığında, 1. Kademe öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Sınıflarında özel eğitime ilişkin bir düzenleme olan ve olmayan öğretmenlerin kaygı düzeyleri incelendiğinde, ayrı bir özel eğitim sınıfı olan, dayanışma içinde özel eğitim programlarını yürütme olanağı olan ve olmayan öğretmenlerin kaygı düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Naugaret, Scruggs ve Mastropieri (2005), öğretmen eğitimi programının özel eğitim öğretmeni yetiştirme konusunda daha iyi olup olmadığına ilişkin bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar bu çalışmaya henüz meslekte ilk yılını çalışmakta olan 40 özel eğitim öğretmenin katılımını sağlamışlardır. Katılımcılardan 20'si eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinden başarı ile mezun olmuş öğretmen, diğer 20'si ise başka fakültelerden mezun olup özel eğitim öğretmenliği yapan öğretmenlerdir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Danielson'un (1996) *Framework for Professional Practice* (Profesyonel uygulamalar çerçevesinde) dayanak alınarak geliştirilen Eğitsel Değerlendirme Servisi (Educational Testing Servis) kullanılmıştır. Yine öğretmenin sınırları dikkate alınarak geliştirilen Öğretmen Öz-Değerlendirme Anketi kullanılmış ve gözlem yolu ile veri toplanmıştır. Bütün gözlemler eğitim öğretim yılının ilk döneminde yapılmış ve öğretmenlerin bütün yorumları sınıf içinde olan eğitim-öğretim etkinlikleri kaydedilmiştir. "Öğretmen Öz-Değerlendirme Anketi"nden elde edilen sonuçlar t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, araştırmaya

katılan ve henüz ilk yılını çalışan eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerinden mezun özel eğitim öğretmenlerinin, plan ve derse hazırlık, sınıf düzeni ve öğretimde farklı bölümlerden mezun olan ve özel eğitim öğretmenliği yapan öğretmenlerden daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Gözlem sonuçları incelendiğinde, başka alandan gelen özel eğitim öğretmenlerinin bu mesleğe ilişkin yetkinlik taşımadıklarının da farkında olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Girgin ve Baysal (2005) yaptıkları çalışmalarında, zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyini bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini, İzmir ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ve özel eğitim okullarında çalışan 48 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcıların 43'ü kadın, 5'i erkektir. Çalışmada veri toplamak amacıyla "Öğretmen Bilgi Formu" ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, üstlerin takdiri, mesleğin toplumda hak ettiği yerde olup olmadığı ve meslektaşlardan gördükleri destek değişkenleri açısından ele alınmıştır. Bulgulara bakıldığında, cinsiyete ilişkin ortaya çıkan tükenmişlik puanlarının anlamlı bir fark taşıyıp taşımadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına bakıldığında, tükenmişliğin alt ölçeği olan duyarsızlaşmaya ilişkin ortaya çıkan puanın anlamlılık taşıdığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin puan ortalaması erkek öğretmenlerin puan ortalamasından daha düşüktür. Sosyo-ekonomik olarak kendini alt düzeyde hisseden öğretmenlerin duygusal tükenme alt ölçeği puanlarında anlamlı bir fark olduğu, bu öğretmenlerin duygusal tükenmeye ilişkin puanlarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin iş arkadaşlarından aldıkları destek değişkenine ilişkin ortaya çıkan bulgular incelendiğinde, hem duygusal tükenme hem de duyarsızlaşma alt ölçeklerinden elde edilen puanların anlamlı bir farklılık taşıdığı ortaya çıkmıştır. İş arkadaşlarından destek görmeyen öğretmenlerin bu alt ölçek tükenmişlik puanları daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleklerinin toplumda hak ettiği yerde olup olmama değişkenine ilişkin ortaya çıkan verilerde duygusal tükenme puanının anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Mesleklerinin toplumda hak ettiği yerde olmadığını düşünen öğretmenlerin duygusal tükenme alt ölçek puanlarının yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Öğretmenlerin üstleri tarafından takdir edilme değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçekleri puanlarının anlamlı bir farklılık taşıdığı görülmektedir. Takdir edilmeyen öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının daha yüksek olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır.

Çetin (2004) yaptığı çalışmasında, özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin farklı değişkenlere göre belirlenmesi konusunu ele almıştır. Bu araştırmayı yaparken betimsel araştırma modelini kullanmıştır. Araştırmanın katılımcıları ise 41'i eğitim uygulama okulunda ve 46'sı özel eğitim merkezlerinde çalışan 87 eğitimcidir. Katılımcıların 65'i kadın, 22'si erkektir. Katılımcı yaşlarına bakıldığında 20 ile 41 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin 18'i özel eğitim bölümü mezunu, 69'u ise başka bölümden mezun olmuştur. Araştırmada veri toplanma aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Özel Eğitim Alanında Çalışan Eğitimcilerin Yaşadıkları Güçlükleri Belirleme Aracı" kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler ile ele alınan eğitimcinin yaşı, cinsiyeti ve alanda çalışma süresi değişkenlerinin arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitimcilerin mezun olduğu lisans alanı ile yaşadıkları güçlükler arasında ise anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olan eğitimcilerin, özel eğitim bölümünden mezun olan eğitimcilere oranla, araç gereç hazırlama, problem davranışlarla başa çıkma, öğretim ortamını ve öğretim etkinliklerini düzenleme, öğrenci performansını belirleme gibi konularda daha fazla güçlük yaşadığı tespit edilmiştir. Bunların yanında üniversitelerin diğer bölümlerinden mezun olan eğitimcilerin, özel eğitim ile ilgili yazılı kaynak, materyal, meslek içi eğitim ve seminlere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır.

DeBettencourt ve Howard (2004) yaptıkları çalışmada, farklı alanlarda lisans eğitimi alıp özel eğitim öğretmenliği yapan öğretmenlerin ilk yıl yansımalarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 61 katılımcı ile başlanmış ancak devamında üç katılımcı çalışmadan ayrılmıştır. Bu katılımcılar kamu okullarında çalışan öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullar ise genellikle gelir düzeyi düşük semtlerden seçilmiştir. Araştırmaya ilişkin veri toplamak amacıyla üç tane anket geliştirilmiştir. Bu anketlerden birincisi, katılımcıların mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla likert tipi bir anket olarak çalışmada yer almıştır. İkinci anket ise açık uçlu sorulardan oluşan ve katılımcıların öğretme deneyimlerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Üçüncü ankette ise yine açık uçlu sorulardan oluşan ve başarısız öğretmenlerin görüşleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde özel eğitim alanında ilk yılını

çalışmakta olan özel eğitim öğretmenlerine, özel eğitim öğretmenliği temel becerileri kazandırma ve hazırlama programı uygulanmıştır (The Recruit and Preparing of Special Education Teachers with Teacher with Survival Skills). Araştırma sürecinde katılımcılara bu program uygulanırken veri toplama araçları ile ilk yıl sonbahar, ilkbahar ve yaz dönemlerinde üç defa uygulayarak kendilerinden görüş alınmıştır. Araştırmanın bulguları ise öğretme deneyimleri, danışmanlık yapma ve alana ilişkin profesyonel gelişim başlıkları altında tartışılmıştır. Araştırmanın ilk etabında, sonbahar döneminde katılımcıların çoğu öğretmenliği beklediğinden daha zor bulmasına, duygusal olarak bir çoğunun tükendiği bulgusuna rastlanmasına karşın ilkbahar döneminde uygulamada öğretmenlerin kendilerine daha çok güven duyduklarını ve program içinde yer alan danışmanlık hizmetinin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir.

Brouwers ve Tomic (1999) yaptıkları çalışmada, sınıf yönetiminde öğretmenlerin tükenmişliklerini ve öz yeterlik algılarını boylamsal bir çalışma ile belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın katılımcıları Hollanda'nın Limburg şehrinde çalışan ortaokul öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk aşamasına 558 kişi ikinci kısmına ise 243 kişi katılmıştır. Çalışmanın ikinci kısmı ise dört ay sonra yapılmıştır. Çalışmanın ikinci kısmına katılan öğretmenlerin 179 erkek, 64 kadındır, yaş ortalamaları 46.29, mesleki süre ortalamaları 21.25 yıldır. Tükenmişliğe ilişkin veri toplamak amacıyla "Maslach Tükenmişlik Envanterinin" Hollanda'ya uyarlanmış versiyonu kullanılmıştır. Sınıf yönetiminde öz- yeterlik algısına ilişkin veri toplamak amacıyla Emmer ve Hickman (1991) geliştirdikleri Disiplin ve Sınıf Yönetiminde Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Bulgulara bakıldığında, öz-yeterlik algısının duygusal tükenmeye bir etkisi olduğu ve duyarsızlaşmayı etkileyebileceği sonucuna varılmıştır. Sınıf düzeninin devam ettirilmesinde öz-yeterlik algısının düşük olması sonucunda öğretmen performansının da düşebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf düzenini devam ettirme yeteneklerine ilişkin özgüvenleri düşük olduğunda, sınıf düzenini bozan öğrenci davranışlarıyla mücadele etme gücünü kolayca kaybettikleri görülmektedir. Sonuç olarak, katılımcılar kendilerini etkisiz hissetmektedirler. Bu etkisizlik duygusu öğretmenlerin sınıf düzenini devam ettirme de kendi yeteneklerine duydukları şüphe ile devam etmekte hatta artmaktadır.

İlgili araştırmaların sonuçlarına bakıldığında katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar bir kaç araştırmada farklılaşsa da genel olarak benzer

şekildedir. Yeterlik ile hem tükenmişlik hem de kaygının arasında ilişki ise negatif yönlü olduğu sonuçları görülmektedir.

1.6. Araştırmanın Gereksinimi

Değişen toplumsal dinamikler meslek hayatında da değişimlerin yaşanmasına neden olmaktadır. İş hayatının yoğunluğu kişilerde farklı duygu durumlarının oluşmasına aynı zamanda bu duygu durumları kişilerin hem iş hayatını hem de özel hayatlarını etkileyebilmektedir. Bu duygu durumları hemen her meslek grubunda ortaya çıkmaktadır (Balcı, 2000, s. 2-9). Kaygı, tükenmişlik, öz-yeterlik, stres, iş doyumunu gibi psikolojik etmenlerin meslek gruplarında nasıl ortaya çıktığını ve nasıl sonuçlar doğurduğunu inceleyen araştırmalar yapılmıştır.

Maslach (1982, s. 75-78) tükenmişliğin kişilerin hem psikolojik hem de fiziksel sağlıklarını etkilediğini dile getirmektedir. Bunun yanında kişisel başarı ve özgüven kaybının yaşanması, kendisini toplumdan izole etmesi, işinden istifa etmesi, kişilerin kendilerine zarar veren davranış eğiliminde bulunması hatta alkol ve uyuşturucu bağımlısı olması, intihara kalkışması tükenmişliğin muhtemel sonuçları arasında gösterilmektedir. Öz-yeterlik ve tükenmişlik arasındaki ilişki incelendiğinde, öz-yeterlik algısı yüksek kişilerin daha az stres ve tükenmişlik yaşadıklarına ilişkin bulgular, kişisel başarının ortaya çıkması ve kişilerin sosyal ve mesleki hayatlarından daha memnun bir yaşam sürmelerine imkan tanıdığını göstermektedir (Chernis, 1993, s. 139).

Öğretmenlik mesleğinde de tükenmişlik, kaygı ve mesleki yetkinlik gibi psikolojik etmenleri dikkate alarak birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu psikolojik faktörlerin öğretmenlerde farklı değişkenlere bağlı olarak farklı düzeylerde ortaya çıktığı görülmektedir. Yine yapılan bu araştırmalarda, bu değişkenlere göre farklılaşmanın yanı sıra bu psikolojik etmenlerin ortaya çıkış düzeylerinin birbirleri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan bu araştırmalarda genel olarak mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeylerinin arasında ilişki incelenmiştir.

Yapılan bu araştırmaların cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, eğitim durumu, mesleki branş gibi değişkenlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde bu elde edilen sonuçların farklı olduğu görülmektedir. Yapılan bu araştırmaların bulguları ilişkisel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak yetkin hissetmeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca farklı

lisans programlarından mezun olmasına karşın özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerle yapılan çalışmaların bulguları incelendiğinde, mesleki yetkinliklerinin daha düşük olduğu ve tükenmişlik düzeylerinin ise bu durum ile ilişkisel olarak daha yüksek olduğu sonuçları görülmektedir (Çiftçi, 2015, s.235-237; Sarıçam ve Sakız, 2014, s. 433-435).

Milli Eğitim Bakanlığı 2678 numaralı Tebliğler Dergisinde yayınlanan karar neticesinde özel eğitim öğretmen atamaları ile ilgili yeni bir dönem başlamıştır. Bu karar alınmadan önce 2014 yılına kadar özel eğitimde atamalar, branşları dikkate alarak yapılmaktaydı. İşitme engelliler öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenler, işitme engelli öğrencilerin eğitim aldıkları okullara, zihin engelliler öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin ise zihin yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitim aldıkları Eğitim Uygulama okullarına, Mesleki Eğitim Merkezlerine ve Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerine atamaları yapılmaktaydı. Ancak bu alınan karardan sonra 2014 yılından itibaren mezun olunan lisans programı dikkate alınmaksızın atamalar yapılmıştır. İşitme ve Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans programından mezun olan öğretmenler, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş çocukların eğitim aldıkları okullara atanmaya başlamışlardır.

Atamaları yapılan işitme ve görme engelliler öğretmenleri, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilere yeterli düzeyde eğitim vermek için gerekli olan lisans derslerini almamış olmaları nedeniyle bu alanda verimli bir şekilde çalışabilmeleri için kendilerini yetersiz hissedebileceklerini söylemek mümkündür. Bu durumun, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışmaya başlayan işitme ve görme engelliler lisans programından mezun olan öğretmenlerde kaygıya neden olabileceği ve devamında öğretmenlerin mesleki olarak tükenmişlik yaşamalarına yol açabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarında bu verilerin toplanması mesleğe başlamadan önceki durumun tespiti ve meslekte geçen zaman ile birlikte nasıl bir değişim olduğuna ilişkin bilgiler ortaya çıkaracağı düşünülmektedir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma ile özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algılarının, kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin yeterlik algılarına bağlı olarak kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin arasındaki olası ilişkinin de incelenmesi amaçlanmaktadır.

1. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin (işitme, zihin, diğer) yeterlik algıları hangi düzeydedir? (nedir)
2. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin (işitme, zihin, diğer) mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?
3. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin (işitme, zihin, diğer) kaygı düzeyleri nedir?
4. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin (işitme, zihin, diğer) yeterlik algıları, mesleki tükenmişlik ve kaygı düzeyleri katılımcıların çeşitli demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olunan veya okunmakta olan lisans programı, mezun olunan veya eğitime devam edilen üniversite, meslekte geçirilen yıl ve okul türü) göre değişmekte midir?
5. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin (işitme, zihin, diğer) yeterlik algıları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin (işitme, zihin, diğer) yeterlik algıları arasında kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
7. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin (işitme, zihin, diğer) mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.8. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki özel eğitim okullarında, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan ve Özel Eğitim Bölümlerinin 4. sınıflarında okumakta olan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algılarını, mesleki tükenmişlik ve kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, bu psikolojik durumların birbirleri ile olan ilişkilerini ortaya çıkarması açısından önemlidir. Araştırma örneklerinde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kaygı ve tükenmişlik düzeyleri ile yeterlikleri arasındaki negatif ilişki dikkate alındığında, özellikle öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan

yaşadıkları kaygı ve tükenmişliğe ilişkin bir tespit yapılabilir. Bu araştırmanın ortaya çıkartacağı sonuçlar ışığında yapılan öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan, mesleklerini daha iyi yapabilmelerine engel olacak bu durumların en aza indirilebilmesi için çalışmalar yapılabilir. Bu psikolojik durumların arasındaki olası ilişki ve bu ilişkinin yönü bizlere, araştırmaya katılan öğretmenlerin hem kişisel hayatları hem de mesleki hayatları ile ilgili bilgiler verecektir. Araştırma sonucunda ortaya çıkacak bilgiler ışığında öğretmenlerin bu alana ilişkin bir eğitim gereksiniminin belirlenmesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Yeterlik ve tükenmişlik arasında ilişki göz önüne alındığında, yaşanan tükenmişlik düzeylerini daha aza indirmek, tükenmişlik ve kaygının neden olduğu olumsuzlukları ortadan kaldırabilmek için bazı önlemler alınabilir (Çiftçi, 2015, s. 235-237).

Araştırmanın katılımcıları ve özellikleri dikkate alındığında, özellikle öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları dikkat çekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı 2678 numaralı Tebliğler Dergisinde yayınlanan karar neticesinde mezun olunan lisans programı fark etmeksizin atamalar yapılmıştır. Yapılan bu atamalar sonucunda İşitme ve Görme Engelliler Öğretmenliği Lisans Programlarından mezun olan öğretmenler zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitim aldıkları okullara atanmışlardır. Bu araştırma özellikle bu öğretmen grubunun kendilerini mesleki olarak ne kadar yetkin hissettiklerini belirlemesi, Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin yeterlik algılarından nasıl farklılaştığı açısından önemlidir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgiler ışığında yeterlik sorunu yaşayan personelin gereksinimlerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

1.9. Varsayımlar

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin kendilerinden bilgi alınmak amacıyla verilen "Demografik Bilgi Formunu", "Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi"ni, "Sürekli Kaygı Ölçeği"ni ve "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği"ni doğru bir şekilde doldurdukları, kendilerini içtenlikle değerlendirdikleri düşünülmüştür.

1.10. Sınırlılıklar

Bu araştırma, araştırmaya katılan 628 özel eğitim öğretmen ve öğretmen adaylarının kendilerine verilen anket ve ölçeklere verdikleri yanıtlar çerçevesinde bir sınırlılık taşımaktadır.

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerine ilişkin bilgiler, "Kişisel Bilgi Formu" (EK-2), "Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi" (EK-3), "Sürekli Kaygı Ölçeği" (EK-4) ve "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği" (EK-5)'den elde edilmiş bilgiler ve bu bilgilerin analizleri ile sınırlıdır.

1.11. Tanımlar

1.11.1. Öz-yeterlik

Öz-yeterlik, kişilerin çeşitli durumlarla mücadele etme ve belli bir sorunun üstesinden gelme yeteneğine ilişkin kendisini algılayış biçimi, kendi yeteneklerine olan inancıdır (Bandura, 1989, s. 1175).

1.11.2. Tükenmişlik

İnsanlarla çok fazla etkileşimde bulunan kişilerde, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma olarak ortaya çıkan bir sendromdur (Maslach, 1982, s. 3-7). Tükenmişlik bu üç alt boyutu ile birlikte daha da derinlemesine ele alınmaktadır. Tükenmişliğin birinci boyutu, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını ifade eden ve tükenmişlikte temel boyut olarak kabul edilen duygusal tükenmedir. İkinci boyut ise duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz duygular ve tutumlar geliştirmesi olarak ifade edilen duyarsızlaşmadır. Tükenmişlikte üçüncü boyut ise kişilerin daha kısa sürede yorulma ve yıpranmasının sonucunda ortaya çıkan kişisel başarıda düşmedir (Maslach, 2003, s. 3-5; Maslach ve Jackson, 1981, s. 4).

1.11.3. Kaygı

Kaygı, insanların içinde buldukları zor koşullarla ya da karşılaştıkları bir tehlike ile mücadele edebilme, kişilerin içinde bulunduğu koşullara ayak uydurabilmesi için geliştirilen bir mekanizma olarak da düşünülen bir insani duygudur (Işık, 1996, s. 27; Köknel, 1995, s. 133-138).

1.11.4. Özel Eğitim

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de, "Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmaktadır (573 Sayılı KHK, 1997, m. 3/b).

2. YÖNTEM

Bu bölümünde, araştırmanın modeli, katılımcıların özellikleri, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın modeli betimsel-bağıntısal bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar, bir durumu olabildiğince dikkatli ve tam bir şekilde tanımlar. Betimsel araştırmalar, eğitim alanındaki araştırmalarda bireylerin, grupların özelliklerini kolaylıkla özetleyebildiğinden yaygın olarak kullanılmaktadır. Bağıntısal araştırmalar yapılan araştırmalarda mevcut durumu belirlemenin yanında ikiden fazla değişkenin arasında bulunan ilişkinin varlığını ve/veya derecesini ortaya koymaya yardımcı olan araştırmalardır. Betimsel-bağıntısal araştırmaların sonuçları iki değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya koymamaktadır. Değişkenler arasındaki bir ilişkiden söz edilebilir, bu ilişkiden hareketle varsayımlarda bulunulabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 21-22).

2.2. Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımsız değişkenlerini, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olunan veya okunmakta olan lisans programı, mezun olunan veya eğitime devam edilen üniversite, meslekte geçirilen yıl, çalışılan okul türü değişkenleri oluşturmaktadır.

2.3. Bağımlı Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkeni, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan özel eğitim okullarında, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan ve Özel Eğitim Bölümlerinin 4. sınıflarında okumakta olan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin Yeterlik Alguları, Mesleki Tükenmişlik, Kaygı düzeyleri ve bu durumların arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyidir.

2.4. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırmaya katılacak olan birimler, kişiler ya da nesnelere belirli özellikler taşınmalıdır. Belirlenen bu özellikleri karşılayan katılımcılar örnekleme seçilirler (Büyüköztürk, 2010, s. 89-91). Bu araştırmanın katılımcılarını, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki özel eğitim okullarında, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışmakta olan özel eğitim öğretmenleri ve Özel Eğitim Bölümlerinin 4. sınıflarında okumakta olan özel eğitim öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce etik kurul izni alınmıştır (EK-1). Çalışmada yer alan katılımcılar ülkenin her hangi bir bölgesi fark etmeksizin her bölgeden seçilmiştir. Katılımcılara ilişkin demografik sayısal bilgiler Tablo 2.1 de yer almaktadır.

Tablo 2.1. *Araştırmanın Katılımcılarının Demografik Bilgileri*

Cinsiyet	n	%
Kadın	416	66.2
Erkek	212	33.8
Yaş	n	%
20- 24	262	41.7
25 - 29	172	27.4
30 - 34	104	16.6
35 ve Üzeri	90	14.3
Medeni Durum	n	%
Evli	248	39.5
Bekar	380	60.5
Eğitim Durumu	n	%
Lisans Öğrencisi (4. Sınıf)	131	20.9
Lisans (Mezun)	461	73.4
Lisansüstü	36	5.7
Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	n	%
Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	14.5
Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	55.6
İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	3.5
İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	15.1
Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	1.3
Görme Engelliler Öğretmenliği	21	3.3
Diğer	42	6.7

Tablo 2.1. Araştırmanın Katılımcılarının Demografik Bilgileri (Devam)

Mezun olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite	n	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	17	2.7
Anadolu Üniversitesi	293	46.7
Ankara Üniversitesi	20	3.2
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	0.3
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	0.3
Gazi Üniversitesi	56	8.9
İnönü Üniversitesi	4	0.6
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	4.8
Marmara Üniversitesi	24	3.8
Mustafa Kemal Üniversitesi	4	0.6
Necmettin Erbakan Üniversitesi	15	2.4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	10.7
Osmangazi Üniversitesi	31	4.9
Sakarya Üniversitesi	23	3.7
Uludağ Üniversitesi	8	1.3
DİĞER	30	4.8
Meslekte Geçirilen Yıl	n	%
4. Sınıf Öğrenci	121	19.3
1 - 3 Yıl	217	34.6
4 - 6 Yıl	107	17.0
7 - 9 Yıl	73	11.6
10 ve Üzeri	110	17.5
Okul Türü	n	%
Özel Eğitim Sınıfı	234	37.3
Eğitim Uygulama Okulu	124	19.7
Mesleki Eğitim Merkezi	41	6.5
OÇEM	48	7.6
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	14.0
İşitme Engelliler İlkokulu/Ortaokulu	5	0.8
İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi	16	2.5
Diğer	72	11.5

2.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu (EK-2), Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi (EK-3), Sürekli Kaygı Ölçeği (EK-4) Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'dir (EK-5).

2.5.1 Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda araştırmaya katılacak olan Özel Eğitim Öğretmenlerinin, yeterlik algısına, mesleki tükenmişlik ve kaygı düzeyine etki edebileceği düşünülen

değişkenlere ilişkin sorulara yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mezun olunan lisans programı, mezun olunan üniversite, meslekte geçen yıl, çalıştıkları okul türünün ne olduğuna ilişkin sorular sorulmuştur.

2.5.2. Özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi

Özel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerine ilişkin veri toplamak için araştırmacı tarafından "Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi" geliştirilmiştir. Bu anket geliştirilirken Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programlarında okutulan dersler ve bu derslerde yararlanılan kaynakların yanı sıra ilgili literatür incelenmiştir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün belirlediği Özel Eğitim Alan Yeterlikleri incelenerek belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu anket 36 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin görüşler beşli likert tipi "Tamamen Katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" seçenekleri ile alınmıştır.

Anket soruları belirlenirken, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün belirlediği Özel Eğitim yeterlik alanlarından; davranış yönetimi, iletişim ve sosyal beceriler, öğretim planlarının uyarlanması, okul aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma, mesleki gelişim sağlama alanları incelenmiştir. Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı temel derslerinden; Uygulamalı Davranış Analizi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri, Beceri ve Kavram Öğretimi, Aile Eğitimi ve Rehberliği derslerinin içerikleri ve bu derslerde yararlanılan kaynaklar incelenerek anket soruları belirlenmiştir. Anket soruları beş alan uzmanına uzman görüşü için gönderilmiş ve uzmanların önerileri doğrultusunda ankette değişiklikler yapılmıştır.

2.5.2.1. Pilot uygulama

Araştırmanın pilot uygulamasına Edirne, Tekirdağ, Kırklareli illerinde çalışan Özel Eğitim Öğretmenleri ve Trakya Üniversitesi'nde okuyan Zihin Engelliler öğretmen adayı 59 kişi katılmıştır. Pilot uygulamaya katılan öğretmen ve öğretmen adayları asıl uygulamada yer almamışlardır. Daha sonra, yapılan bu pilot uygulama ile elde edilen verilerden, geliştirilen anketin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Uzman görüşünün yanı sıra, Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi'nin geçerliğini

belirlemek için maddeler arası korelasyon incelenmiş ve aralarında yüksek düzeyde ilişkili olan maddeye rastlanmamıştır.

Aracın güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısına bakılmış ve bu değer 0.93 olarak bulunmuştur. Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010, s. 171). Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısına ilişkin sayısal veriler tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. *Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı*

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	Madde Toplam Sayısı
,931	,934	36

2.5.3. Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerine ilişkin veri toplamak amacıyla, Yellice-Yüksel, Kaner ve Şekercioglu (2008) tarafından geliştirilen "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği geliştirme çalışmasında öğretmenlerin işlevde bulunduğu pek çok alanı içeren maddeler yer almıştır. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği oluşturulurken, meslekten bıkmama, meslekte kendini gerçekleştirememeye, öğrenciler ile iletişim kurmaktan kaçınma, meslektaşlarla iletişim kurmaktan kaçınma boyutları ele alınmıştır. Yapı geçerliği temel bileşenleri analiziyle ve madde-test korelasyonlarının hesaplanması ile 26 maddeden oluşan Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin 4 faktörde toplandığı bir form elde edilmiştir. Bu faktörler, Faktör 1 "Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık", Faktör 2 "Öğrencilere Duyarsızlaşma", Faktör 3 "Fiziksel ve Duygusal Tükenme" ve Faktör 4 "Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma"dır. Araştırmalarda kullanılabilecek psikometrik özelliklere sahip Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin tüm ölçek ve alt ölçek düzeyinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları 0.80 ile 0.90 arasında olduğu görülmektedir.

2.5.4. Sürekli kaygı ölçeği

Durumluk ve sürekli kaygı ölçeği kaygı düzeylerini ayrı ayrı belirlemek amacıyla 1970 yılında Spielberger ve arkadaşları tarafından geliştirilen bir öz değerlendirme

ölçeğidir. Başlangıçta yetişkinlere uygulanırken, sonraki denemelerde lise öğrencilerine, psikiyatrik bozuklukları ve fiziki hastalıkları olan bireylere de uygulanmıştır. Durumluk ve sürekli kaygı ölçeği 40 maddeden meydana gelmiş iki ayrı ölçeği içermektedir. Durumluk kaygı ölçeği bireyin içinde bulunduğu anda ve belirli koşullarda kendini nasıl hissettiğinin betimlenmesini amaçlamaktadır. Sürekli kaygı ölçeği, bireyin genellikle kendini nasıl hissettiğini betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmada Sürekli Kaygı kullanılmıştır. Sürekli kaygı ölçeğinde yer alan maddeler sıklık derecesine göre “hiç bir zaman”, “bazen”, “çoğu zaman” ve “hemen her zaman” şeklinde işaretlenmektedir. Sürekli kaygı ölçeğinde iki farklı ifade bulunmaktadır. Bunlar doğrudan ve tersine dönmüş ifadelerdir. Ölçekte yedi tane tersine dönmüş ifade bulunmaktadır. Bunlar, 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. maddelerdir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması 1977 yılında Öner ve Compte tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Alpha güvenirliği .83 ile .87 arasında bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının madde korelasyonu ise .34 ile .72 arasındadır (Öner ve Compte, 1983, s. 2-10).

2.6. Verilerin Toplanması, İşlenmesi ve Analiz Süreci

Araştırmada yer alan katılımcılardan bilgi toplamak amacı ile kullanılan veri toplama araçları Google Formlar aracılığı ile Online forma dönüştürülmüştür. Bu dönüşüm ile elde edilen formlar, gönüllülük esasına dikkate alınarak, araştırmaya katılan öğretmenlere e-posta yolu ile iletilmiştir. Katılımcılardan elde edilen demografik bilgileri betimlemek amacı ile frekans, yüzde gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılardan elde edilen yeterlik, kaygı ve tükenmişlik düzeyi ortalama puanlarının arasındaki ilişkinin varlığı ve yönüne ilişkin çıkarımlarda bulunabilmek için Pearson Korelasyonu, demografik değişkenlerin iki, üç ya da daha fazla değişkenin farklılaşmasına ilişkin bilgilerin yorumlanabilmesi için t testi ve Varyans Analizi kullanılmıştır. T testi ve Varyans Analizi sonuçlarının ne kadar gerçeği yansıttığını, gözlemlediğimiz fark ve test ettiğimiz farkın gerçek olduğu sonucuna varabilmek için Etki Değeri analizi yapılmıştır. Etki büyüklüğü, grupların birbirinden ne kadar farklı olduğunun uygulama büyüklüğünün ölçümüdür. İstatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de bilinmesi önem taşımaktadır. Etki büyüklükleri, .0 ile .20 arası küçük etki, .20 ile .50 arası orta etki ve .50 ve üzeri büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır. (Salkind, 2015, s. 198; Can, 2014, s. 112).

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde amaçlar doğrultusunda elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

3.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Kişisel bilgi formu aracılığı ile katılımcılardan elde edilen, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerine ait demografik bilgilere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, mezun olunan veya okunmakta olan lisans programı, mezun olunan veya eğitime devam edilen üniversite, meslekte geçirilen yıl, okul türü) ilişkin bulgular tablo halinde verilmiştir.

Tablo 3.1. *Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Cinsiyet	f	%
Kadın	416	66,2
Erkek	212	33,8
Toplam	628	100,0

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin 416'sı (% 66,2) kadın, 212'si (% 33,8) erkektir.

Tablo 3.2. *Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Yaş	f	%
20 - 24	262	41,7
25 - 29	172	27,4
30 - 34	104	16,6
35 ve Üzeri	90	14,3
Toplam	628	100,0

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi, araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin 262'si (% 41,7) 20-24, 172'si (% 27,4) 25-29, 104'ü (% 16,6) 30-34 yaş aralığındadır. 35 ve üzeri yaş aralığında ise 90 (14,3) katılımcı yer almaktadır.

Tablo 3.3. *Medeni Durum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Medeni Durum	f	%
Bekar	380	60,5
Evli	248	39,5
Toplam	628	100,0

Tablo 3.3'te görüldüğü üzere, katılımcıların 380'i (% 60,5) bekar, 248'i (% 39,5) ise evlidir.

Tablo 3.4. *Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Eğitim Durumu	f	%
Lisans Öğrencisi	131	20,9
Lisans Mezunu	461	73,4
Lisansüstü	36	5,7
Toplam	628	100,0

Tablo 3.4'te görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcılarının 131'i (% 20,9) özel eğitim okullarında staj yapmakta olan 4. sınıf lisans öğrencisi, 461'i (% 73,4) lisans mezunu ve 36'sı (% 5,7) lisansüstü eğitim düzeyindedirler.

Tablo 3.5. *Mezun Olunan veya Okunmakta olan Lisans Programı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	f	%
Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	14,5
Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	55,6
İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	3,5
İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	15,1
Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	1,3
Görme Engelliler Öğretmenliği	21	3,3
DİĞER	42	6,7
Toplam	628	100,0

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin, 91'i (% 14,5) zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi, 349'u (% 55,6) zihin engelliler öğretmenliği lisans mezunu, 22'si (% 3,5) işitme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi, 95'i (% 15,1)

işitme engelliler öğretmenliği lisans mezunu, 8'i (% 1,3) görme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencisi, 21'i (% 6,7) görme engelliler öğretmenliği lisans mezunu ve 42'si fakültelerin diğer lisans programlarından mezun kişilerdir.

Tablo 3.6. *Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri*

Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite	f	%
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	17	2,7
Anadolu Üniversitesi	293	46,7
Ankara Üniversitesi	20	3,2
Atatürk Üniversitesi	2	0,3
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	0,3
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	0,3
Gazi Üniversitesi	56	8,9
İnönü Üniversitesi	4	0,6
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	4,8
Marmara Üniversitesi	24	3,8
Mustafa Kemal Üniversitesi	4	0,6
Necmettin Erbakan Üniversitesi	15	2,4
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	10,7
Osmangazi Üniversitesi	31	4,9
Sakarya Üniversitesi	23	3,7
Uludağ Üniversitesi	8	1,3
DİĞER	30	4,8
Toplam	628	100,0

Tablo 3.6'da görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin, 17'si (% 2,7) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 293'ü (% 46,7) Anadolu Üniversitesi, 20'si (% 3,2) Ankara Üniversitesi, 2'si (% 0,3) Atatürk Üniversitesi, 2'si (% 0,3) Bülent Ecevit Üniversitesi, 2'si (% 0,3) Dokuz Eylül Üniversitesi, 56'sı (% 8,9) Gazi Üniversitesi, 4'ü (% 0,6) İnönü Üniversitesi, 30'u (% 4,8) Karadeniz Teknik Üniversitesi, 24'ü (% 3,8) Marmara Üniversitesi, 4'ü (% 0,6) Mustafa Kemal Üniversitesi, 15'i (% 2,4) Necmettin Erbakan Üniversitesi, 67'si (% 10,7) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 31'i (4,9) Osmangazi Üniversitesi, 23'ü (% 3,7) Sakarya Üniversitesi, 8'i (% 1,3) Uludağ Üniversitesi ve 30'u (% 4,8) diğer üniversitelerden mezun veya 4.sınıf öğretmen adayından olmuştur.

Tablo 3.7. Meslekte Geçirilen Yıl Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Meslekte Geçirilen Yıl	f	%
4. Sınıf Öğrenci	121	19,3
1 - 3 Yıl	217	34,6
4 - 6 Yıl	107	17,0
7 - 9 Yıl	73	11,6
10 ve Üzeri	110	17,5
Toplam	628	100,0

Tablo 3.7'de görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin, 121'i (% 19,3) 4. sınıf öğrenci, 217'si (% 34,6) 1 ile 3 yıl, 107'si (% 17,0) 4 ile 6 yıl, 73'ü (% 11,6) 7 ile 9 yıl arası ve 110'nu (% 17,5) 10 ve üzeri yıldır çalışan öğretmen ve öğretmen adaylarıdır.

Tablo 3.8. Çalışılan Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Çalışılan Okul Türü	f	%
Özel Eğitim Sınıf	234	37,3
Eğitim Uygulama Okulu	124	19,7
Mesleki Eğitim Merkezi	41	6,5
OÇEM	48	7,6
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	14,0
İşitme Engelliler İlk/Orta Okulu	5	0,8
İÇEM	16	2,5
Diğer	72	11,5
Toplam	628	100,0

Tablo 3.8'de görüldüğü üzere, araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin, 234'ü (% 37,3) Özel Eğitim Sınıflarında, 124'ü (% 19,4) Eğitim Uygulama Okullarında, 41'i (% 6,5) Mesleki Eğitim Merkezlerinde, 48'i (% 7,6) Otistik Çocuklar Eğitim Merkezlerinde (OÇEM), 88'i (% 14,0) Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde 72'si (% 11,5) diğer özel eğitim okullarında çalışmaktadır. İşitme Engelliler İlk/Orta Okulunda 5 (% 0,8), İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinde 16 (% 2,5) aday öğretmen staj yapmaktadır.

3.2. Normal Dağılım Analiz Sonuçları

Araştırmanın katılımcı sayısı göz önüne alınarak elde edilen verilerin normal dağılım göstereceği düşünülse de, Normal Dağılıma ilişkin analiz sonuçları tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. *Normal Dağılım Testi Sonuçları*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk			Çarpıklık	Basıklık
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	Df	Sig.		
Yeterlik Ortalama	0,060	628	0,000	0,980	628	0,000	-0,249	-0,376
Kayı Ortalama	0,066	628	0,000	0,986	628	0,000	0,466	0,730
Tükenmişlik Ortalama	0,121	628	0,000	0,902	628	0,000	1,189	1,400

Tablo 3.9'da görüldüğü üzere, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri anlamlı gözükmemektedir. Bu durumun katılımcının sayısının fazla olmasından kaynaklanabileceği düşünülerek, hem çarpıklık ve basıklık değerleri hem de histogram, Q-Q grafiği, P-P grafiği ve kutu bıyık grafiği de incelenmiştir. Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık değerleri + 1,5 ile -1,5 arasında olması ve grafiklerin sonuçları da verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar verebilir (Akbulut. Y. 2010, s. 46; Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 155). Ortaya çıkan çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak verinin normale yakın dağılım gösterdiği görülmektedir. Ancak normallik testlerinin (KS ve SW) anlamlı çıkmasından dolayı çarpıklık ve basıklık değerlerine ait Z istatistiklerine de bakılma gereği duyulmuştur. Z istatistikleri hesaplanırken basıklık ve çarpıklık değerleri, bu değerlerin standart hatalarına bölünmüş ve % 95 güven aralığı için belirlenen z-değeri (1,96) ile karşılaştırılmıştır. Tablo 3.9'daki değerlere bakıldığında da veri setinin normale yakın bir dağılım gösterdiği düşünülebilir.

3.3. Yeterlik Algısına İlişkin Ortalama Değerler T Testi ve Anova Sonuçları

Bu bölümde Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi aracılığı ile katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin analizler yer almaktadır.

Tablo 3.10. *Yeterlik Algısı Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri*

	n	\bar{X}	ss
Yeterlik Algısı	628	4,21	,455

Tablo 3.10'da görüldüğü üzere, araştırmaya 628 kişi katılmıştır. Katılımcıların yeterlik algısı puan ortalamaları $\bar{X}=4,21$, standart sapmaları, $ss=,455$ 'tir.

Tablo 3.11. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Erkek	212	4,23	0,446	,833	,405
Kadın	416	4,20	0,459		

$p>0,05$

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi erkeklerin yeterlik puan ortalamaları (\bar{X}) 4,23, standart sapmaları (ss) ise ,446'dır. Kadınların yeterlik puan ortalamaları 4,20, standart sapmaları (ss) ise ,459'dur.

Özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini görmek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda $t=,833$, $p=,405$ çıkmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=,833$; $p>,05$).

Tablo 3.12. Yaş Değişkenine ilişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	ss
20 - 24	262	4,19	,425
25 - 29	172	4,19	,460
30 - 34	104	4,18	,496
35 ve Üzeri	90	4,31	,472
Toplam	628	4,21	,455

Yaş	Karalar Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,156	3	,385	1,86	0,13
Gruplar İçi	128,851	624	,206		
Toplam	130,007	627			

p>0,05

Tablo 3.12'de görüldüğü üzere 20-24 yaş grubu 4,19, 25 - 29 yaş grubu 4,19, 30-34 yaş grubu 4,18 ve 35 ve üzeri yaş grubunun yeterlik algısı puan ortalaması 4,31'dir. En yüksek yeterlik algısı puan ortalaması 35 ve üzeri yaş grubuna aittir. En düşük yeterlik puan ortalaması ise yaşları 30-34 olan gruptur.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır (p>0,05).

Tablo 3.13. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler t Testi Sonuçları

Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Bekar	380	4,22	0,443	,798	,425
Evli	248	4,19	0,473		

p>0,05

Tablo 3.13'te görüldüğü üzere bekarların yeterlik puan ortalamaları (\bar{X}) 4,22, standart sapmaları (ss) ise ,422'dir. Evlilerin yeterlik puan ortalamaları 4,19, standart sapmaları (ss) ise ,473'tür.

Özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda t=,798, ve p=,425 çıkmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır (t=,798; p>,05).

Tablo 3.14. *Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss
Lisans Öğrencisi	131	4,20	,401
Lisans (Mezun)	461	4,19	,472
Lisansüstü	36	4,44	,344
Toplam	628	4,21	,455

Eğitim Durumu	Karalar Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	2,061	2	1,031	5,03	0,007	0,019
Gruplar İçi	127,946	625	,205			
Toplam	130,007	627				

*p<0,05

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi, Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi puan ortalamalarına bakıldığında, öğretmen adaylarının 4,20, lisans mezunlarının 4,19 ve lisansüstü eğitim yapanların 4,44'tür. En yüksek yeterlik algısı puan ortalaması lisans üstü eğitimi olan katılımcılara aittir. En düşük yeterlik puan ortalaması ise lisans mezunu olan gruptur. Hesaplanan etki değerine (η^2) göre anlamlılığın düşük etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algısının eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (p<0,05). Eğitim durumu lisanstan, lisansüstü eğitimi devam ettikçe, başka bir ifadeyle, alana ilişkin eğitim aldıkça yeterlik algısı puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir. Anketten alınan ortalama puanların eğitim durumu değişkeni ile arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, eğitim durumu lisansüstü olan özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algısı $\bar{X} = 4,44$ 'tür. Lisans öğrencisi (4. Sınıf) katılımcıların, yeterlik algısı puan ortalamalarının farkı 0,24, lisans mezunu katılımcıların yeterlik algısı puan ortalamaları farkı 0,25'tir. Ortalamalar arasındaki bu fark incelendiğinde, eğitim durumunun lisansüstü olmasının yeterlik algısı ortalama puanını anlamlı şekilde arttırdığı görülmektedir.

Tablo 3.15. *Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı Değişkenine ilişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	n	\bar{X}	ss
Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	4,31	,392
Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	4,26	,464
İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	3,93	,393
İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	4,04	,451
Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	4,11	,287
Görme Engelliler Öğretmenliği	21	4,16	,324
Diğer	42	4,09	,460
Toplam	628	4,21	,455

Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	7,135	6	1,189	6,010	0,000	0,035
Gruplar İçi	122,872	621	,198			
Toplam	130,007	627				

*p<0,05

Tablo 3.15'te görüldüğü üzere, Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi puan ortalamalarına bakıldığında, zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 4,31, zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu katılımcıların 4,26, işitme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 3,93, işitme engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu katılımcıların 4,04, görme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 4,11, görme engelliler öğretmenliği lisans programı katılımcıların 4,16 ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olan katılımcıların ise 4,09'dur. En yüksek yeterlik algısı puan ortalaması zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine aittir. En düşük yeterlik puan ortalaması ise işitme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algısının okumakta olunan ya da mezun olunan lisans programına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (p<0,05). Zihin engelliler öğretmenliği lisans programında okuyan 4. sınıf öğrencilerin ve zihin engelliler öğretmenliği lisans programından mezun olan katılımcıların yeterlik algısı puan ortalamaları incelendiğinde, zihin engelliler öğretmenliği lisans programı öğrenci ve mezunlarının, işitme engelliler öğrenci ve mezunlarından yüksek olduğu görülmektedir. Anketten alınan ortalama puanların,

mezun olunan lisans programı değişkeni ile arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, zihin engelliler ğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin yeterlik puan ortalamaları $\bar{X}=4,31$ 'dir. Bu puan ortalamasının işitme engelliler ğretmenliği 4. sınıf ğrencilerinin puan ortalamasından 0,38, işitme engelliler ğretmenliği lisans mezunu olan gruptan da 0,27' daha yüksek olduğu görülmektedir. Zihin engelliler ğretmenliği lisans programından mezun olan katılımcıların yeterlik algısı puan ortalamaları $\bar{X}=4,26$ 'dır. Bu puan ortalamasının işitme engelliler ğretmenliği 4. sınıf ğrencilerinin puan ortalamasından 0,33, işitme engelliler ğretmenliği lisans mezunu olan gruptan da 0,22 daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu fark incelendiğinde, okumakta olunan ya da mezun olunan lisans programının zihin engelliler ğretmenliği lisans programı olması, yeterlik algısı ortalama puanının anlamlı Şekilde arttığını ortaya koymuştur. Hesaplanan etki değerine (η^2) göre anlamlılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.16. *Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite	n	\bar{X}	ss
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	17	4,30	,417
Anadolu Üniversitesi	293	4,23	,460
Ankara Üniversitesi	20	4,35	,446
Atatürk Üniversitesi	2	4,22	,549
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	4,13	,039
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	4,18	,216
Gazi Üniversitesi	56	4,21	,416
İnönü Üniversitesi	4	3,75	,432
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	4,08	,482
Marmara Üniversitesi	24	4,32	,532
Mustafa Kemal Üniversitesi	4	4,43	,284
Necmettin Erbakan Üniversitesi	15	4,10	,404
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	4,05	,475
Osmangazi Üniversitesi	31	4,39	,395
Sakarya Üniversitesi	23	4,20	,365
Uludağ Üniversitesi	8	4,31	,483
Diğer	30	4,11	,429
Toplam	628	4,21	,455

Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite	Karalar Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	5,692	16	,356	1,748	0,035
Gruplar İçi	124,316	611	,203		
Toplam	130,007	627			

*p<0,05

Tablo 3.16'da görüldüğü üzere en yüksek yeterlik algısı puan ortalaması Mustafa Kemal Üniversitesi'ne aittir. En düşük yeterlik puan ortalaması ise İnönü Üniversitesi'ne aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algılarının mezun olunan üniversiteye göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülse de farklılığın kaynağına bakıldığında, ilgili üniversitelerden, sağlanan katılımın testin homojenliğini tehdit etmesi ihtimali göz önünde bulundurularak dikkate alınamamıştır.

Tablo 3.17. *Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Meslekte Geçirilen Yıl	n	\bar{X}	Ss
4. Sınıf Öğrenci	121	4,23	,412
1 - 3 Yıl	217	4,16	,441
4 - 6 Yıl	107	4,19	,478
7 - 9 Yıl	73	4,18	,502
10 ve Üzeri	110	4,31	,461
Toplam	628	4,21	,455

Meslekte Geçirilen Yıl	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1,726	4	,431	2,095	0,080
Gruplar İçi	128,282	623	,206		
Toplam	130,007	627			

p>0,05

Tablo 3.17'de görüldüğü gibi en yüksek yeterlik algısı puan ortalaması 4. Sınıf öğrencilerine aittir. En düşük yeterlik puan ortalaması ise 1 ile 3 yıl arası çalışanlara aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algılarının meslekte geçen yıla göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 3.18. Okul Türü Değişkenine İlişkin Yeterlik Algısı Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları

Okul Türü	n	\bar{X}	ss
Özel Eğitim Sınıfı	234	4,21	,456
Eğitim Uygulama Okulu	124	4,16	,470
Mesleki Eğitim Merkezi	41	4,14	,524
OÇEM	48	4,19	,402
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	4,29	,445
İşitme Engelliler İlk/Ortaokulu	5	3,75	,242
İÇEM	16	3,99	,426
Diğer	72	4,31	,403
Toplam	628	4,21	,455

Okul Türü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	3,764	7	,538	2,641	0,011	0,019
Gruplar İçi	126,243	620	,204			
Toplam	130,007	627				

*p<0,05

Tablo 3.18'de yer alan Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi puan ortalamalarına bakıldığında, Özel Eğitim Sınıfında çalışanların 4,21, Eğitim Uygulama Okullarında çalışanların 4,16, Mesleki Eğitim Merkezlerinde çalışanların 4,14, Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)'de çalışanların 4,19, Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezinde çalışanların 4,29, İşitme Engelliler İlk/Ortaokulunda çalışanların 3,75, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma Ve Uygulama Merkezinde (İÇEM) çalışanların 3,99 ve özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren diğer okullarda çalışanların ise 4,31'dir. En yüksek yeterlik algısı puan ortalaması özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren diğer okullarda çalışanlara aittir. En düşük yeterlik algısı puan ortalaması ise 7 ile 9 yıl arası çalışanlara İşitme Engelliler İlk/Orta Okulunda staj yapmakta olan gruba aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algılarının çalışılan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (p<0,05). Hesaplanan etki değerine (η^2) göre anlamlılığın düşük etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

3.4. Kaygı Düzeyine İlişkin Ortalama Değerler t Testi ve Anova Sonuçları

Bu bölümde Sürekli Kaygı Ölçeği aracılığı ile katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin analizler yer almaktadır.

Tablo 3.19. *Kaygı Düzeyi Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri*

	n	\bar{X}	ss
Kaygı Düzeyi	628	2,02	,409

Tablo 3.19'da görüldüğü üzere, araştırmaya 628 kişi katılmıştır. Katılımcıların kaygı düzeyi puan ortalamaları $X=2,02$, standart sapmaları, $ss=,409$ 'dur.

Tablo 3.20. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerleri t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	p	η^2
Erkek	212	1,94	0,416	-3,335	,001	0,146
Kadın	416	2,06	0,400			

* $p<0,05$

Tablo 3.20'de görüldüğü üzere erkeklerin kaygı düzeyleri puan ortalamaları (\bar{X}) 1,94, standart sapmaları (ss) ise ,416'dır. Kadınların kaygı düzeyleri puan ortalamaları 2,06, standart sapmaları (ss) ise ,400'dür.

Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda $t=-3,335$, $df=626$ ve $p=,001$ çıkmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t=-3,335$; $p<,05$). Hesaplanan etki değerine (η^2) göre anlamlılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.21. Yaş Değişkenine ilişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerleri ve Anova Sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	ss
20 - 24	262	2,12	,410
25 - 29	172	1,98	,387
30 - 34	104	1,92	,376
35 ve Üzeri	90	1,89	,413
Toplam	628	2,02	,409

Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	5,587	3	1,862	11,663	0,00	0,053
Gruplar İçi	99,641	624	,160			
Toplam	105,228	627				

*p<0,05

Tablo 3.21'de yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, 20-24 yaş grubu 2,12, 25-29 yaş grubu 1,98, 30-34 yaş grubu 1,92 ve 35 ve üzeri yaş grubunun yeterlik algısı puan ortalaması 1,89'dur. En yüksek kaygı düzeyi puan ortalaması 20-24 grubuna aittir. En düşük kaygı düzeyi puan ortalaması ise yaşları 35 ve üzeri olan gruptur.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin kaygı düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir (p<0,05). Yaş ilerledikçe kaygı puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanların yaş değişkeni ile arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, 20-24 yaş aralığında olan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin kaygı puan ortalamaları $\bar{X} = 2,12$ 'dir. 25 - 29 yaş grubu katılımcıların kaygı puan ortalamalarının farkı 0,13, 30 - 34 yaş grubu katılımcıların kaygı puan ortalamalarının farkı 0,20 ve 35 ve üzeri yaş grubu katılımcıların kaygı puan farkı ise 0,23'tür. Ortalamalar arasındaki bu fark incelendiğinde yaş attıkça kaygı puan ortalaması anlamlı şekilde düşmüştür. Hesaplanan etki değerine (η^2) göre anlamlılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.22. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler t Testi Sonuçları

Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p	η^2
Bekar	380	2,06	0,431	3,254	,001	0,137
Evli	248	1,65	0,365			

*p<0,05

Tablo 3.22'de görüldüğü üzere, bekarların kaygı düzeyleri puan ortalamaları (\bar{X}) 2,06, standart sapmaları (ss) ise ,431'dir. Evlilerin kaygı düzeyleri puan ortalamaları 1,65, standart sapmaları (ss) ise ,365'tir.

Sürekli Kaygı Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenin göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda t=-3,254, df=626 ve p=,001 çıkmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır (t=-3,254; p<,05). Hesaplanan etki kare değerine (η^2) göre anlamlılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.23. Eğitim Durumu Değişkenine ilişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları

Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss
Lisans Öğrencisi	131	2,20	,434
Lisans (Mezun)	461	1,97	,385
Lisansüstü	36	1,90	,431
Toplam	628	2,02	,409

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	5,825	2	2,913	18,313	0,000	0,056
Gruplar İçi	99,402	625	,159			
Toplam	105,228	627				

*p<0,05

Tablo 3.23'te yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, lisans öğrencilerinin (4. sınıf) 2,20, lisans mezunlarının 1,97 ve lisansüstü eğitim yapan katılımcıların mezunlarının 1,90'dir. En yüksek kaygı düzeyi puan ortalaması lisans öğrencisi (4. sınıf) düzeyinde eğitimi olan katılımcılara aittir. En düşük kaygı düzeyi puan ortalaması ise lisansüstü eğitimi olan gruba aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin kaygı

düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Eğitim durumu lisans öğrencisinden lisansüstü eğitim durumuna doğru devam ettikçe kaygı düzeyi puan ortalamalarının da azaldığı görülmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanların eğitim durumu değişkeni ile arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, eğitim durumu lisans öğrencisi olan özel eğitim öğretmen adaylarının kaygı düzeyi $\bar{X} = 2,20$ 'dir. Eğitim durumu lisans olan katılımcıların, kaygı düzeyi puan ortalamalarının farkı 0,23, eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcıların kaygı puan ortalamaları 0,30'dur. Ortalamalar arasındaki bu fark incelendiğinde, eğitim durumunun lisansüstü olması ile kaygı düzeyi ortalama puanının anlamlı şekilde düştüğü görülmüştür. Hesaplanan etki kare değerine (η^2) göre anlamlılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.24. *Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı Lisans Programı Değişkenine ilişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	n	\bar{X}	ss
Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	2,22	,487
Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	1,98	,382
İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	2,15	,337
İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	1,93	,401
Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	2,21	,268
Görme Engelliler Öğretmenliği	21	2,15	,434
Diğer	42	1,91	,327
Toplam	628	2,02	,409

Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	6,711	6	1,118	7,050	0,000	0,064
Gruplar İçi	98,517	621	,159			
Toplam	105,228	627				

* $p < 0,05$

Tablo 3.24'te yer alan Sürekli Kaygı Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 2,22, zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu katılımcıların 1,98, işitme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 2,15, işitme engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu katılımcıların 1,93, görme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 2,21, görme engelliler öğretmenliği lisans programı katılımcılarının 2,15 ve eğitim fakültelerinin farklı

bölümlerinden mezun olan katılımcıların ise 1,91'dir. En yüksek kaygı düzeyi puan ortalaması zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine aittir. En düşük yeterlik puan ortalaması ise eğitim fakültelerinin diğer lisans programlarında mezun olan katılımcılarına aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin kaygı düzeyi zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin ortalama puanları işitme ve zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu ortalama puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$). Zihin engelliler öğretmenliği lisans programında okuyan 4. sınıf öğrencilerin kaygı puan ortalamaları incelendiğinde, zihin engelliler öğretmenliği lisans programı 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalamalarının, zihin ve işitme engelliler öğretmenliği lisans programı mezunlarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanların mezun olunan lisans programı değişkeni ile arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin kaygı düzeyi puan ortalamaları $\bar{X} = 2,22$ 'dir. Bu puan ortalamasının zihin engelliler öğretmenliği lisans mezunu katılımcıların puan ortalamasından 0,24, işitme engelliler öğretmenliği lisans mezunu olan gruptan da 0,27 fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamalar arasındaki bu fark incelendiğinde, zihin engelliler öğretmenliği lisans programında 4. sınıf olunması kaygı düzeyi ortalama puanının anlamlı şekilde arttığını ortaya koymuştur. Hesaplanan kare değerine (η^2) göre anlamlılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.25. *Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite	n	\bar{X}	ss
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	17	2,01	,471
Anadolu Üniversitesi	293	2,03	,425
Ankara Üniversitesi	20	1,85	,368
Atatürk Üniversitesi	2	1,70	,000
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	1,77	,106
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	2,57	,883
Gazi Üniversitesi	56	2,01	,381
İnönü Üniversitesi	4	2,01	,383
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	1,97	,450
Marmara Üniversitesi	24	2,03	,401
Mustafa Kemal Üniversitesi	4	2,06	,488
Necmettin Erbakan Üniversitesi	15	1,99	,413
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	2,05	,362
Osmangazi Üniversitesi	31	1,97	,383
Sakarya Üniversitesi	23	2,15	,492
Uludağ Üniversitesi	8	2,12	,326
Diğer	30	2,91	,291
Toplam	628	2,02	,409

Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2,674	16	,167	0,996	0,459
Gruplar İçi	102,553	611	,168		
Toplam	105,228	627			

p>0,05

Tablo 3.25'te yer alan, Sürekli Kaygı Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi 2,01, Anadolu Üniversitesi 2,03, Ankara Üniversitesi 1,85, Atatürk Üniversitesi 1,70, Bülent Ecevit Üniversitesi 1,77, Dokuz Eylül Üniversitesi 2,57, Gazi Üniversitesi 2,01, İnönü Üniversitesi 2,01, Karadeniz Teknik Üniversitesi 1,97, Marmara Üniversitesi 2,03, Mustafa Kemal Üniversitesi 2,06, Necmettin Erbakan Üniversitesi 1,99, Ondokuz Mayıs Üniversitesi 2,05, Osmangazi Üniversitesi 1,97, Sakarya Üniversitesi 2,15, Uludağ Üniversitesi 2,12, ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olan grubun ise 1,90'dır. En yüksek kaygı düzeyi puan ortalaması Dokuz Eylül Üniversitesine aittir. En düşük kaygı düzeyi puan ortalaması ise Atatürk Üniversitesi'ne aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin kaygı

düzeylerinin mezun olunan üniversiteye göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 3.26. Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları

Meslekte Geçirilen Yıl	n	\bar{X}	ss
4. Sınıf Öğrenci	121	2,21	,450
1 - 3 Yıl	217	2,04	,381
4 - 6 Yıl	107	1,97	,366
7 - 9 Yıl	73	1,92	,419
10 ve Üzeri	110	1,88	,368
Toplam	628	2,02	,409

Meslekte Geçirilen Yıl	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	7,708	4	1,927	12,311	0,000	0,073
Gruplar İçi	97,519	623	,157			
Toplam	105,228	627				

* $p<0,05$

Tablo 3.26'da yer alan, Sürekli Kaygı Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, 4. sınıf öğrencilerin 4,23, 1 ile 3 yıl arası çalışanların 4,16, 4 ile 6 yıl arası çalışanların 4,19, 7 ile 9 yıl arası çalışanların 4,18, 10 ve üzeri yıl çalışanların ise 4,31'dir. En yüksek kaygı düzeyi puan ortalaması 4. sınıf öğrencilerine aittir. En düşük kaygı düzeyi ortalaması ise 10 ve üzeri yıl çalışanlara aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin kaygı düzeyi 4. sınıf öğrencilerin diğer çalışma yılı gruplarının ortalama puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Ayrıca 1 ile 3 yıl arası çalışanların kaygı düzeyleri puan ortalamaları, 10 ve üzeri yıl çalışanların ortalama kaygı düzeyi puanlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

4. Sınıf öğrencilerin kaygı puan ortalamaları incelendiğinde, diğer beş grubun puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanların meslekte geçen yıl değişkeni ile arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, 4. sınıf öğrencilerin kaygı düzeyi puan ortalamaları $\bar{X}=2,21$ 'dir. Bu puan ortalamasının 1 ile 3 yıl arası çalışanların puan ortalamasından 0,17, 4 ile 6 yıl arası çalışanların puan ortalamasından 0,24, 7 ile 9 yıl

arası çalışanların puan ortalamasından 0,29 ve 10 ve üzeri yıl arası çalışanların puan ortalamasından 0,33 daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca anlamlı farklılık gösteren 1 ile 3 yıl arası çalışanların kaygı puan ortalamaları, 10 ve üzeri yıl çalışanların kaygı puan ortalamalarından 0,16 daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamalar arasındaki bu fark incelendiğinde, 4. sınıf öğrencilik süresi ve 1 ile 3 yıl arası çalışıyor olmak kaygı düzeyi ortalama puanının anlamlı şekilde arttığını ortaya koymuştur. Hesaplanan eta kare değerine (η^2) göre anlamlılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.27. *Okul Türü Değişkenine İlişkin Kaygı Düzeyi Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Okul Türü	n	\bar{X}	ss
Özel Eğitim Sınıfı	234	1,97	,426
Eğitim Uygulama Okulu	124	2,12	,409
Mesleki Eğitim Merkezi	41	1,84	,382
OÇEM	48	2,13	,420
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	2,00	,352
İşitme Engelliler İlk/Orta Okulu	5	2,18	,413
İÇEM	16	2,14	,337
Diğer	72	2,00	,391
Toplam	628	2,02	,409

Okul Türü	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Gruplar Arası	3,944	7	,563	3,449	0,001	0,037
Gruplar İçi	101,284	620	,163			
Toplam	105,228	627				

*p<0,05

Tablo 3.27'de yer alan, Sürekli Kaygı Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, Özel Eğitim Sınıfında çalışanların 1,97, Eğitim Uygulama Okullarında çalışanların 2,12, Mesleki Eğitim Merkezlerinde çalışanların 1,84, Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)'de çalışanların 2,13, Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezinde çalışanların 2,00, İşitme Engelliler İlk/Ortaokulunda çalışanların 2,18, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma Ve Uygulama Merkezinde (İÇEM) çalışanların 2,14 ve özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren diğer okullarda çalışanların ise 2,00'dir. En yüksek kaygı düzeyi puan ortalaması İşitme Engelliler İlk/Ortaokulunda çalışanlarına

aittir. En düşük kaygı düzeyinin puan ortalaması ise Mesleki Eğitim Merkezi çalışanlarına aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin kaygı düzeyi çalışılan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < 0,05$).

Ölçekten alınan ortalama puanların çalışılan okul türü değişkeni ile arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre, Eğitim Uygulama Okulunda çalışanların puan ortalamaları $\bar{X} = 2,12$ olmakla birlikte Özel Eğitim Sınıfı çalışanlarının kaygı düzeyi puan ortalamalarından 0,14 ve Mesleki Eğitim Merkezi çalışanlarının kaygı düzeyi ortalama puanlarından 0,27 daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ortalamalar arasındaki bu fark incelendiğinde, Eğitim Uygulama Okulunda çalışıyor olmak kaygı düzeyi ortalama puanının anlamlı şekilde arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi çalışanlarının puan ortalaması $\bar{X} = 2,13$ olmakla birlikte Mesleki Eğitim Merkezi çalışanlarının kaygı düzeyi ortalama puanlarından 0,28 daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bu iki grup arasındaki ortalamalar arasındaki bu fark incelendiğinde Otistik Çocuklar Eğitim Merkezinde çalışıyor olmak kaygı düzeyi ortalama puanının anlamlı şekilde arttığını ortaya koymuştur. Hesaplanan eta kare değerine (η^2) göre anlamlılığın düşük etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

3.5. Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Ortalama Değerler T Testi ve Anova Sonuçları

Bu bölümde Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği aracılığı ile katılımcılardan elde edilen verilere ilişkin analizler yer almaktadır.

Tablo 3.28. *Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam ve Faktör Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri*

	n	\bar{X}	ss
Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam	628	1,86	,736
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	628	2,08	1,001
Öğrencilere Duyarsızlaşma	628	1,68	,796
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	628	1,74	,753
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	628	1,95	,878

Tablo 3.28'de görüldüğü üzere, araştırmaya 628 kişi katılmıştır. Katılımcıların kaygı düzeyi puan ortalamaları $X=1,86$, standart sapmaları, $ss=,736$ 'dır. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık puan ortalaması $X=2,08$, standart sapma $1,001$, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalaması $\bar{X}=1,68$, standart sapma $,796$, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalaması $\bar{X}=1,74$, standart sapma $,753$ ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalaması $\bar{X}=1,95$, standart sapma $,878$ 'dir.

Tablo 3.29. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerleri ve t Testi Sonuçları*

Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p	η^2
Erkek	212	1,94	0,782	2,094	,037	0,087
Kadın	416	1,81	0,709			

* $p<0,05$

Tablo 3.29'da görüldüğü üzere erkeklerin tükenmişlik puan ortalamaları (\bar{X}) $1,94$, standart sapmaları (ss) ise $,782$ 'dir. Kadınların tükenmişlik puan ortalamaları $1,81$, standart sapmaları (ss) ise $,709$ 'dur.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini görmek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda $t=2,094$, $df=626$ ve $p=,03$ çıkmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t=2,094$; $p<,05$). Hesaplanan etki kare değerine (η^2) göre anlamlılığın orta etki büyüklüğünde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.30. *Cinsiyet Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerleri ve t Testi Sonuçları*

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p	η^2
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Erkek	212	1,97	0,960	-4,071	0,00	-0,196
	Kadın	416	2,30	1,044			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Erkek	212	1,65	0,764	-1,104	0,27	
	Kadın	416	1,73	0,855			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Erkek	212	1,74	0,728	-0,326	0,74	
	Kadın	416	1,76	0,802			
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Erkek	212	1,92	0,875	-0,978	0,32	
	Kadın	416	2,00	0,886			

Tablo 3.30'da görüldüğü gibi erkeklerin Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık düzeyi puan ortalamaları 1,97, standart sapmaları ,960, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,65 standart sapmaları ,764, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,74 standart sapmaları ,728 ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,92 standart sapmaları ,875'tir. Kadınların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık düzeyi puan ortalamaları 2,30, standart sapmaları 1,044, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,73, standart sapmaları ,855, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,76, standart sapmaları ,802 ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,00, standart sapmaları ,886'dır.

Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini görmek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık $t = -4,071$, $p = ,00$, Öğrencilere Duyarsızlaşma $t = -1,104$, $p = 0,27$, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik, $t = - ,326$, $p = 0,74$, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma, $t = -,978$, $p = 0,32$ çıkmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki fark Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($t = -4,071$; $p < ,00$).

Tablo 3.31. Yaş Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerleri ve Anova Sonuçları

Yaş	n	\bar{X}	ss
20 - 24	262	1,87	,763
25 - 29	172	1,85	,684
30 - 34	104	1,81	,697
35 ve Üzeri	90	1,87	,805
Toplam	628	1,86	,736

Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	,381	3	,127	,233	0,87
Gruplar İçi	340,172	624	,545		
Toplam	340,553	627			

$p < 0,05$

Tablo 3.31'de yer alan, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği toplam puan ortalamalarına bakıldığında, 20-24 yaş grubu 1,87, 25-29 yaş grubu 1,85, 30-34 yaş grubu 1,81 ve 35 ve üzeri yaş grubunun yeterlik algısı puan ortalaması 1,87'dir. En yüksek tükenmişlik düzeyi puan ortalaması 20-24 ile 35 ve üzeri yaş grubuna aittir. En düşük yeterlik puan ortalaması ise yaşları 30-34 olan gruptur.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.32. Yaş Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerleri ve Anova Sonuçları

Faktörler	Yaş	n	\bar{X}	ss
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	20 - 24	262	2,17	1,009
	25 - 29	172	2,04	,993
	30 - 34	104	1,95	1,006
	35 ve Üzeri	90	2,07	,980
	Toplam	628	2,08	1,001
Öğrencilere Duyarsızlaşma	20 - 24	262	1,67	,802
	25 - 29	172	1,68	,731
	30 - 34	104	1,67	,750
	35 ve Üzeri	90	1,73	,947
	Toplam	628	1,68	,796
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	20 - 24	262	1,77	,796
	25 - 29	172	1,75	,718
	30 - 34	104	1,67	,650
	35 ve Üzeri	90	1,71	,807
	Toplam	628	1,74	,753
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	20 - 24	262	1,90	,897
	25 - 29	172	1,97	,860
	30 - 34	104	1,98	,874
	35 ve Üzeri	90	2,02	,870
	Toplam	628	1,95	,878

Tablo 3.32. Yaş Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerleri ve Anova Sonuçları (Devam)

Faktör	Yaş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Gruplar Arası	4,026	3	1,342	1,341	0,26
	Gruplar İçi	624,619	624	1,001		
	Toplam	628,646	627			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	,339	3	,113	,177	0,91
	Gruplar İçi	397,311	624	,637		
	Toplam	397,650	627			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	,830	3	,277	,486	0,69
	Gruplar İçi	355,435	624	,570		
	Toplam	356,265	627			
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	1,429	3	,476	,486	0,60
	Gruplar İçi	482,952	624	,774		
	Toplam	484,381	627			

p>0,05

Tablo 3.32'de görüldüğü üzere özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin faktör puan ortalamaları; yaşları 20-24 arası olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,17 standart sapmaları 1,009, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,67 standart sapmaları ,802, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,77 standart sapmaları ,796, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,90 standart sapmaları ,897'dir. Yaşları 25-29 arası olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,04 standart sapmaları ,993, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,68 standart sapmaları ,731, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,75 standart sapmaları ,650, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,97 standart sapmaları ,860'tır. Yaşları 30-34 arası olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 1,95 standart sapmaları 1,006, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,67 standart sapmaları ,750, Fiziksel Ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,67 standart sapmaları ,650, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,98 standart sapmaları ,874'tür. Yaşları 35 ve üzeri olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,07 standart sapmaları ,980, Öğrencilere Duyarsızlaşma

puan ortalamaları 1,73 standart sapmaları ,942, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,71 standart sapmaları ,807, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,02 standart sapmaları ,870'tir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.33. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler t Testi Sonuçları

Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Bekar	380	1,86	0,741	0,55	,956
Evli	248	1,85	0,731		

$p<0,05$

Tablo 3.33'te görüldüğü üzere, bekarların tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları (\bar{X}) 1,86, standart sapmaları (ss) ise ,741'dir. Evlilerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları 1,85, standart sapmaları (ss) ise ,731'dir.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda $t=,55$, ve $p=,956$ çıkmıştır. Grupların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t=,55$; $p>,05$).

Tablo 3.34. Medeni Durum Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler t Testi Sonuçları

Faktör	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	t	p
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Bekar	380	2,14	1,012	1,912	0,05
	Evli	248	1,99	,978		
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Bekar	380	1,65	,768	-1,047	0,29
	Evli	248	1,72	,836		
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Bekar	380	1,75	,762	,338	0,73
	Evli	248	1,73	,741		
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Bekar	380	1,90	,879	-1,885	0,06
	Evli	248	2,03	,873		

$p>0,05$

Tablo 3.34'te görüldüğü üzere, örnekleme oluşturan özel eğitim öğretmen adaylarını ve özel eğitim öğretmenlerinin Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları, bekar katılımcıların 2,14 standart sapmaları 1,012, evli katılımcıların puan ortalamaları 1,99 standart sapmaları ,978'dir. Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları bekar katılımcıların 1,65 standart sapmaları ,768 evli katılımcıların puan ortalamaları 1,72 standart sapmaları ,836'dır. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları bekar katılımcıların 1,75 standart sapmaları ,762 evli katılımcıların puan ortalamaları 1,73 standart sapmaları ,741'dir. Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları bekar katılımcıların 1,90 standart sapmaları ,879 evli katılımcıların puan ortalamaları 2,03 standart sapmaları ,873'tür.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini incelemek amacıyla yapılan bağımsız grup t testi sonucunda, grupların puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>,05$).

Tablo 3.35. *Eğitim Durumu Değişkenine ilişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss
Lisans Öğrencisi	131	1,85	,795
Lisans (Mezun)	461	1,85	,719
Lisansüstü	36	1,95	,744
Toplam	628	1,86	,736

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	,340	2	,170	,313	0,732
Gruplar İçi	340,213	625	,544		
Toplam	340,553	627			

$p<0,05$

Tablo 3.35'te yer alan, Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, lisans öğrencilerinin (4. sınıf) 1,85, lisans mezunlarının 1,85 ve lisansüstü eğitim alanların 1,95'tir. En yüksek tükenmişlik düzeyi puan ortalaması lisans öğrencisi (4. sınıf) ve lisans düzeyinde eğitimi olan katılımcılara aittir. En düşük tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ise eğitimi lisansüstü eğitim düzeyinde olan gruba aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 3.36. *Eğitim Durumu Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Faktör	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Lisans Öğrencisi	131	2,12	1,000
	Lisans (Mezun)	461	2,07	1,000
	Lisansüstü	36	2,14	1,003
	Toplam	628	2,08	1,001
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Lisans Öğrencisi	131	1,64	,814
	Lisans (Mezun)	461	1,68	,792
	Lisansüstü	36	1,81	,793
	Toplam	628	1,68	796
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Lisans Öğrencisi	131	1,76	,803
	Lisans (Mezun)	461	1,73	,743
	Lisansüstü	36	1,80	,716
	Toplam	628	1,74	,753
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Lisans Öğrencisi	131	1,86	,915
	Lisans (Mezun)	461	1,96	,862
	Lisansüstü	36	2,08	,948
	Toplam	628	1,95	,878

Faktör	Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Gruplar Arası	,484	2	,242	,241	0,78
	Gruplar İçi	628,161	625	1,005		
	Toplam	628,646	627			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	,797	2	,399	,628	0,53
	Gruplar İçi	396,852	625	,635		
	Toplam	397,650	627			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	,225	2	,112	,197	0,82
	Gruplar İçi	356,040	625	,570		
	Toplam	356,265	627			
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	1,692	2	,846	1,095	0,33
	Gruplar İçi	482,689	625	,772		
	Toplam	484,381	627			

$p>0,05$

Tablo 3.36'da görüldüğü üzere özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin faktör puan ortalamaları; 4. sınıf olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,12 standart sapmaları 1,00, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,64 standart sapmaları ,814, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,76 standart sapmaları ,803, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,86 standart sapmaları ,915'tir. Lisans mezunu katılımcıların mesleğe ilişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,07 standart sapmaları 1,002, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,68 standart sapmaları ,792, Fiziksel ve Duygusal tükenmişlik puan ortalamaları 1,73 standart sapmaları ,743, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,96 standart sapmaları ,862'dir. Eğitim durumu lisansüstü olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,14 standart sapmaları 1,005, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,81 standart sapmaları ,793, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,80 standart sapmaları ,716, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,08 standart sapmaları ,948'dir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.37. *Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı Lisans Programı Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	n	\bar{X}	ss
Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	1,87	,857
Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	1,88	,731
İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	1,92	,771
İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	1,79	,702
Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	1,92	,668
Görme Engelliler Öğretmenliği	21	1,83	,662
Diğer	42	1,74	,622
Toplam	628	1,86	,736

Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,453	3	,242	,443	0,850
Gruplar İçi	339,101	624	,546		
Toplam	340,553	627			

p<0,05

Tablo 3.37'de yer alan, Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 1,87, zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu katılımcıların 1,88, işitme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 1,92, işitme engelliler öğretmenliği lisans programı mezunu katılımcıların 1,79, görme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin 1,92, görme engelliler öğretmenliği lisans programı katılımcıların 1,83 ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olan katılımcıların ise 1,74'tür. En yüksek tükenmişlik düzeyi puan ortalaması işitme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerine aittir. En düşük tükenmişlik puan ortalaması ise eğitim fakültelerinin diğer lisans programlarında mezun olan katılımcılarına aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mezun olunan lisans programına göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (p>0,05).

Tablo 3.38. *Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Faktör	Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	n	\bar{X}	ss
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	2,14	1,047
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	2,09	,988
	İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	2,29	1,103
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	1,99	1,041
	Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	2,42	,989
	Görme Engelliler Öğretmenliği	21	2,17	,966
	Diğer	42	1,88	,884
	Toplam	628	2,08	1,001
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	1,69	,875
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	1,72	,830
	İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	1,56	,592
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	1,62	,713
	Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	1,64	,704
	Görme Engelliler Öğretmenliği	21	1,59	,686
	Diğer	42	1,58	,674
	Toplam	628	1,68	,796
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	1,77	,870
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	1,75	,746
	İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	1,90	,769
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	1,68	,749
	Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	1,67	,651
	Görme Engelliler Öğretmenliği	21	1,80	,712
	Diğer	42	1,62	,581
	Toplam	628	1,74	,753
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	91	1,90	,102
	Zihin Engelliler Öğretmenliği	349	2,00	,046
	İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	22	1,96	,213
	İşitme Engelliler Öğretmenliği	95	1,88	,084
	Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)	8	1,95	,279
	Görme Engelliler Öğretmenliği	21	1,74	,175
	Diğer	42	1,93	,131
	Toplam	628	1,95	,035

Tablo 3.38. *Mezun Olunan veya Okumakta Olan Lisans Programı Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları (Devam)*

Faktör	Mezun Olunan veya Okunmakta Olan Lisans Programı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Gruplar Arası	4,776	6	,796	,792	0,57
	Gruplar İçi	623,869	621	1,005		
	Toplam	628,646	627			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	,1,895	6	,316	,496	0,81
	Gruplar İçi	395,754	621	,637		
	Toplam	397,650	627			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	1,762	6	,294	,514	0,79
	Gruplar İçi	354,503	621	,571		
	Toplam	356,265	627			
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	2,403	6	,401	,516	0,79
	Gruplar İçi	481,978	621	,776		
	Toplam	484,381	627			

p>0,05

Tablo 3.38'de görüldüğü üzere özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin faktör puan ortalamaları; zihin engelliler öğretmenliği 4. sınıf olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,14 standart sapmaları 1,047, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,69 standart sapmaları ,875, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,77 standart sapmaları ,870, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,90 standart sapmaları ,981'dir. Zihin engelliler öğretmenliği mezunu katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,09 standart sapmaları ,988, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,72 standart sapmaları ,830, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,77 standart sapmaları ,870, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,00 standart sapmaları ,870'dir. İşitme engelliler öğretmenliği 4. sınıf olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,29 standart sapmaları 1,103, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,56 standart sapmaları ,592, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,90 standart sapmaları ,769, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,96 standart sapmaları 1,000'dir. İşitme engelliler öğretmenliği mezunu olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 1,99 standart sapmaları 1,041, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan

ortalamları 1,62 standart sapmaları ,713, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,68 standart sapmaları ,749, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,88 standart sapmaları ,822'dir. Görme engelliler öğretmenliği 4. sınıf olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,42 standart sapmaları ,989, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,64 standart sapmaları ,704, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,67 standart sapmaları ,651, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,95 standart sapmaları ,791'dir. Görme engelliler öğretmenliği mezunu olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,17 standart sapmaları ,966, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,59 standart sapmaları ,686, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,80 standart sapmaları ,712, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,74 standart sapmaları ,802'dir. Eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 1,88 standart sapmaları ,884, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,58 standart sapmaları ,674, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,62 standart sapmaları ,581, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,93 standart sapmaları ,853'tür.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır ($p>0,05$).

Tablo 3.39. *Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite	n	\bar{X}	ss
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	17	2,04	,936
Anadolu Üniversitesi	293	1,86	,715
Ankara Üniversitesi	20	1,85	,641
Atatürk Üniversitesi	2	1,42	,380
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	1,21	,135
Dokuz Eylül Üniversitesi	2	1,32	,407
Gazi Üniversitesi	56	1,91	,673
İnönü Üniversitesi	4	2,31	,764
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	1,90	,872
Marmara Üniversitesi	24	1,85	,615
Mustafa Kemal Üniversitesi	4	1,94	,834
Necmettin Erbakan Üniversitesi	15	2,09	,948
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	67	1,88	,775
Osmangazi Üniversitesi	31	1,71	,671
Sakarya Üniversitesi	23	2,17	1,034
Uludağ Üniversitesi	8	1,29	,332
Diğer	30	1,52	,454
Toplam	628	1,86	,736

Mezun Olunan veya Eğitime Devam Edilen Üniversite	Karalar Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	13,053	16	,816	1,522	0,035
Gruplar İçi	327,501	611	,536		
Toplam	340,553	627			

p<0,05

Tablo 3.39'da yer alan, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi 2,04, Anadolu Üniversitesi 1,86, Ankara Üniversitesi 1,85, Atatürk Üniversitesi 1,42, Bülent Ecevit Üniversitesi 1,21, Dokuz Eylül Üniversitesi 1,32, Gazi Üniversitesi 1,91, İnönü Üniversitesi 2,31, Karadeniz Teknik Üniversitesi 1,90, Marmara Üniversitesi 1,85, Mustafa Kemal Üniversitesi 1,94, Necmettin Erbakan Üniversitesi 2,09, Ondokuz Mayıs Üniversitesi 1,88, Osmangazi Üniversitesi 1,71, Sakarya Üniversitesi 2,17, Uludağ Üniversitesi 1,29, ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinden mezun olan grubun ise 1,52'dir. En yüksek tükenmişlik düzeyi puan ortalaması İnönü Üniversitesi'ne aittir. En düşük tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ise Bülent Ecevit Üniversitesi'ne aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin

tükenmişlik düzeylerinin mezun olunan üniversiteye göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Ancak test homojenliğinin sağlanamaması ihtimaline karşın sonuç dikkate alınmamıştır.

Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeğinin faktörlerine yapılan analizler sonucunda Abant İzzet Baysal Üniversitesi mezun ve öğrencilerinin Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları (2,52) ile Osmangazi Üniversitesi mezun ve öğrencilerinin tükenmişlik puan ortalama (1,61) farklarının istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,009$).

Tablo 3.40. *Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Meslekte Geçirilen Yıl	n	\bar{X}	ss
4. Sınıf Öğrenci	121	1,88	,825
1 - 3 Yıl	217	1,85	,705
4 - 6 Yıl	107	1,84	,679
7 - 9 Yıl	73	1,74	,688
10 ve Üzeri	110	1,93	,782
Toplam	628	1,86	,736

Meslekte Geçirilen Yıl	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,609	4	,402	0,739	0,565
Gruplar İçi	338,944	623	,544		
Toplam	340,553	627			

$p<0,05$

Tablo 3.40'da yer alan, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, 4. sınıf öğrencilerin 1,88, 1 ile 3 yıl arası çalışanların 1,85, 4 ile 6 yıl arası çalışanların 1,84, 7 ile 9 yıl arası çalışanların 1,74, 10 ve üzeri yıl çalışanların ise 1,93'tür. En yüksek tükenmişlik düzeyi puan ortalaması 4. sınıf öğrencilerine aittir. En düşük tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ise 7 ile 9 yıl arası çalışanlara aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi meslekte geçen yıla göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 3.41. *Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları*

Faktör	Meslekte Geçirilen Yıl	n	\bar{X}	ss
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	4. Sınıf Öğrenci	121	2,19	1,048
	1 - 3 Yıl	217	2,10	,992
	4 - 6 Yıl	107	2,00	1,007
	7 - 9 Yıl	73	1,90	,950
	10 ve Üzeri	110	2,14	,989
	Toplam	628	2,08	1,001
Öğrencilere Duyarsızlaşma	4. Sınıf Öğrenci	121	1,66	,816
	1 - 3 Yıl	217	1,65	,752
	4 - 6 Yıl	107	1,70	,762
	7 - 9 Yıl	73	1,57	,738
	10 ve Üzeri	110	1,80	,916
	Toplam	628	1,68	,796
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	4. Sınıf Öğrenci	121	1,79	,836
	1 - 3 Yıl	217	1,77	,763
	4 - 6 Yıl	107	1,72	,678
	7 - 9 Yıl	73	1,63	,703
	10 ve Üzeri	110	1,73	,744
	Toplam	628	1,74	,753
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	4. Sınıf Öğrenci	121	1,91	,967
	1 - 3 Yıl	217	1,89	,821
	4 - 6 Yıl	107	2,00	,877
	7 - 9 Yıl	73	1,91	,842
	10 ve Üzeri	110	2,08	,912
	Toplam	628	1,95	,878

Tablo 3.41. *Meslekte Geçirilen Yıl Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları (Devam)*

Faktör	Meslekte Geçen Yıl	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik Ve Başarısızlık	Gruplar Arası	4,792	4	1,198	1,196	0,31
	Gruplar İçi	623,854	623	1,001		
	Toplam	628,646	627			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	2,783	4	,696	1,098	0,35
	Gruplar İçi	394,867	623	,634		
	Toplam	397,650	627			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	1,340	4	,335	,588	0,67
	Gruplar İçi	354,925	623	,570		
	Toplam	356,265	627			
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	2,943	4	,736	,952	0,43
	Gruplar İçi	481,438	623	,773		
	Toplam	484,381	627			

p>0,05

Tablo 3.41'de görüldüğü üzere özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin faktör puan ortalamaları; 4. sınıf olan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,19 standart sapmaları 1,048, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,66 standart sapmaları ,816, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,79 standart sapmaları ,836, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,91 standart sapmaları ,967'dir. 1-3 yıl arası çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,10 standart sapmaları ,992, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,65 standart sapmaları ,752, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,77 standart sapmaları ,763, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,89 standart sapmaları ,821'dir. 4-6 yıl arası çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,00 standart sapmaları 1,007, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,70 standart sapmaları ,762, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,72 standart sapmaları ,678, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,00 standart sapmaları ,877'dir. 7-9 yıl arası çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 1,90 standart sapmaları ,950, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,57 standart sapmaları ,738,

Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,63 standart sapmaları ,703, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,91 standart sapmaları ,848'dir. 10 ve üzeri yıl çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,14 standart sapmaları ,989, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,80 standart sapmaları ,916, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,73 standart sapmaları ,744, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,08 standart sapmaları ,912'dir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mezun olunan üniversiteye göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 3.42. Okul Türü Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Ölçek Toplam Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları

Okul Türü	n	\bar{X}	ss
Özel Eğitim Sınıfı	234	1,89	,791
Eğitim Uygulama Okulu	124	1,96	,710
Mesleki Eğitim Merkezi	41	1,64	,532
OÇEM	48	1,99	,913
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	1,67	,561
İşitme Engelliler İlk/Orta Okulu	5	1,79	1,076
İÇEM	16	1,88	,634
Diğer	72	1,83	,716
Toplam	628	1,86	,736

Okul Türü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	7,409	7	1,058	1,970	0,057
Gruplar İçi	333,145	620	,537		
Toplam	340,553	627			

$p>0,05$

Tablo 3.42'de yer alan, Özel Eğitim Öğretmenliği Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği puan ortalamalarına bakıldığında, Özel Eğitim Sınıfında çalışanların 1,89, Eğitim Uygulama Okullarında çalışanların 1,96, Mesleki Eğitim Merkezlerinde çalışanların 1,64, Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)'de çalışanların 1,99, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışanların 1,67, İşitme Engelliler İlk/Ortaokulunda çalışanların 1,79, İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezinde

(İÇEM) çalışanların 1,88 ve özel gereksinimli öğrencilere hizmet veren diğer okullarda çalışanların ise 1,83'tür. En yüksek tükenmişlik düzeyi puan ortalaması eğitim uygulama okulu çalışanlarına aittir. En düşük tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ise mesleki eğitim merkezi çalışanlarına aittir.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin çalışılan okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 3.43. Çalıştığınız Okul Türü Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları

Faktör	Okul Türü	n	\bar{X}	ss
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık	Özel Eğitim Sınıfı	234	2,15	1,106
	Eğitim Uygulama Okulu	124	2,20	,938
	Mesleki Eğitim Merkezi	41	1,95	,931
	OÇEM	48	2,05	1,024
	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	1,81	,823
	İşitme Engelliler İlk/Orta Okulu	5	1,91	,950
	İÇEM	16	2,26	,1033
	Diğer	72	2,07	,936
	Toplam	628	2,08	1,001
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Özel Eğitim Sınıfı	234	1,71	,857
	Eğitim Uygulama Okulu	124	1,76	,792
	Mesleki Eğitim Merkezi	41	1,49	,557
	OÇEM	48	1,82	,984
	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	1,54	,608
	İşitme Engelliler İlk/Orta Okulu	5	1,60	,894
	İÇEM	16	1,50	,472
	Diğer	72	1,66	,807
	Toplam	628	1,68	,796
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Özel Eğitim Sınıfı	234	1,76	,798
	Eğitim Uygulama Okulu	124	1,86	,752
	Mesleki Eğitim Merkezi	41	1,48	,501
	OÇEM	48	1,90	,952
	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	1,57	,562
	İşitme Engelliler İlk/Orta Okulu	5	1,82	1,075
	İÇEM	16	1,83	,621
	Diğer	72	1,72	,734
	Toplam	628	1,74	,753
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Özel Eğitim Sınıfı	234	1,98	,884
	Eğitim Uygulama Okulu	124	2,03	,911
	Mesleki Eğitim Merkezi	41	1,64	,670
	OÇEM	48	2,24	1,109
	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	88	1,81	,744
	İşitme Engelliler İlk/Orta Okulu	5	1,84	1,768
	İÇEM	16	1,97	,740
	Diğer	72	1,87	,789
	Toplam	628	1,95	,878

Tablo 3.43. Çalıştığınız Okul Türü Değişkenine İlişkin Tükenmişlik Düzeyi Faktör Puanı Ortalama Değerler ve Anova Sonuçları (Devam)

Faktör	Çalıştığınız Okul Türü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik Ve Başarısızlık	Gruplar Arası	10,447	7	1,492	1,497	0,16
	Gruplar İçi	618,199	620	,997		
	Toplam	628,646	627			
Öğrencilere Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	5,928	7	,847	1,340	0,22
	Gruplar İçi	391,721	620	,632		
	Toplam	397,650	627			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	Gruplar Arası	8,907	7	1,272	2,271	0,02
	Gruplar İçi	347,358	620	,560		
	Toplam	356,265	627			
Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma	Gruplar Arası	11,112	7	1,587	2,080	0,04
	Gruplar İçi	473,268	620	,763		
	Toplam	484,381	627			

*p<0,05

Tablo 3.43'te görüldüğü üzere özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin faktör puan ortalamaları; Özel Eğitim Sınıfında çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,15 standart sapmaları 1,106, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,71 standart sapmaları ,857, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,76 standart sapmaları ,798, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,98 standart sapmaları ,884'tür.

Eğitim Uygulama Okulunda çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,20 standart sapmaları ,938, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,76 standart sapmaları ,792, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,86 standart sapmaları ,752, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,03 standart sapmaları 2,037'dir.

Mesleki Eğitim Merkezinde çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 1,95 standart sapmaları ,931, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,49 standart sapmaları ,557, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,48 standart sapmaları ,501, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,64 standart sapmaları ,670'tir.

OÇEM'de çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve

Başarısızlık puan ortalamaları 2,05 standart sapmaları 1,024, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,82 standart sapmaları ,984, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,90 standart sapmaları ,952, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 2,24 standart sapmaları 1,109'dur.

Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezinde çalışan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 1,81 standart sapmaları ,823, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,54 standart sapmaları ,608, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,57 standart sapmaları ,562, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,81 standart sapmaları ,744'tür.

İşitme Engelliler İlk/Ortaokulunda staj yapan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 1,91 standart sapmaları ,950, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,60 standart sapmaları ,894, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,82 standart sapmaları 1,075, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,84 standart sapmaları 1768'dir.

İÇEM'de staj yapan katılımcıların Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,26 standart sapmaları 1,033, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,50 standart sapmaları ,472, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,83 standart sapmaları ,621, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,97 standart sapmaları 1,975'tir. Diğer özel eğitim okullarında çalışan katılımcıların, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalamaları 2,07 standart sapmaları ,936, Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,66 standart sapmaları ,807, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları 1,72 standart sapmaları ,734, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları 1,87 standart sapmaları ,789'dur.

Ortalama puanlar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelendiğinde, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi çalışılan okul türüne göre Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık ve Öğrencilere Duyarsızlaşma puan ortalamaları farkı anlamlı çıkmazken ($p>0,05$), Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$).

Öğretmenlik Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktörlerinden elde edilen ortalama puanların arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey HSD testi

sonucuna göre; OÇEM'de çalışan katılımcıların Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik puan ortalamaları $X=1,90$, Mesleki Eğitim Merkezinde çalışanların puan ortalamaları $X=1,48$ 'dir. Ortaya çıkan bu fark (0,42) istatistiksel olarak anlamlıdır. OÇEM'de çalışan katılımcıların Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma puan ortalamaları $X=2,24$, Mesleki Eğitim Merkezinde çalışanların puan ortalamaları $X=1,64$ 'tür. Ortaya çıkan bu fark (0,59) istatistiksel olarak anlamlıdır.

3.6. Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçları

Araştırmanın katılımcılarını oluşturan özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi'nden aldıkları ortalama puanlarla Sürekli Kaygı Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nden elde edilen ortalama puanlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 3.44'de yer almaktadır.

Tablo 3.44. *Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçlar*

	n	Sürekli Kaygı Ölçeği		ÖMTÖ	
		r	P	r	p
ÖEÖYA	628	-,274**	000	-,302**	000

Tablo 3.44'te görüldüğü üzere, yapılan korelasyon analizi sonucunda, özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi puan ortalaması ile sürekli kaygı ölçeği ve öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r= -,274$; $r= -,302$). Başka bir deyişle Sürekli Kaygı Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ortalama puanları düştükçe Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi puan ortalamasının arttığı görülmektedir.

Tablo 3.45. *Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Faktör Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçlar*

		Yeterlik	Kaygı	F1	F2	F3	F4
Yeterlik	r	1					
	p	,000					
	n	628					
Kaygı	r	-,274**	1				
	p	,000					
	n	628	628				
F1	r	-,274**	,332**	1			
	p	,000	,000				
	n	628	628	628			
F2	r	-,236**	,421**	,724**	1		
	p	,000	,000	,000			
	n	628	628	628	628		
F3	r	-,317**	,532**	,737**	,857**	1	
	p	,000	,000	,000	,000		
	n	628	628	628	628	628	
F4	r	-,199**	,321**	,421	,526**	,574**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	628	628	628	628	628	628

Tablo 3.45'te görüldüğü üzere, yapılan korelasyon analizi sonucunda Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi puan ortalaması ile Sürekli Kaygı Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör puan ortalamaları arasında da, negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (F1, $r=-,274$, F2, $r=-,236$, F3, $r=-,317$, F4, $r=-,199$). Kaygı düzeyi ortalama puanları ile tükenmişlik düzeyleri ortalama puanları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile elde edilen verilerin analiz doğrultusunda ortaya çıkan bulguların sonuçları ve araştırma soruları doğrultusunda tartışma yer almaktadır.

4.1.1. Demografik değişkenlere göre özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi ile elde edilen sonuçlar

Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi ile araştırmanın katılımcılarından elde edilen sonuçlarının cinsiyet değişkeni puan ortalamaları incelendiğinde, erkek katılımcıların puan ortalamalarının kadın katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t Testi sonucunda aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($p=,405$).

Ortaya çıkan bu sonuçların alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir. Çiftçi (2015), Sarıçam ve Sakız (2014), Uysal ve Kösem (2013), Karahan ve Balat (2011), Çetin (2004), Azar (2010), Aksoy ve Diken (2009), Akbaş ve Çelikkaleli (2006), Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005), çalışmalarının sonuçlarında cinsiyet ile yeterlik arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmışlardır.

Yaş değişkenine ilişkin ortalama yeterlik puanları incelendiğinde, 20-24 ve 25-29 yaş aralığındaki katılımcıların yeterlik puanlarının eşit olduğu, 30-34 aralığındaki katılımcıların yeterlik puan ortalamalarının ilk iki grubun puan ortalamasına çok yakın olduğu görülmektedir. Yaşları 35 ve üzeri olan katılımcıların yeterlik puan ortalamaları ise yaş grupları arasında en yüksek olanıdır. Yaş grupları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Anova sonuçları bu farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur ($p=0,13$).

Yaş gruplarının puan ortalamaları incelendiğinde, 35 ve üzeri yaş grubun yeterlik ortalama puanlarının yüksek oluşu meslekte geçen sürenin, kazanılan tecrübelerin ilişkili olduğu düşünülebilir. Ayrıca katılımcıların toplam yeterlik puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek yeterlik puan ortalamasının 5 olabilmesi düşünüldüğünde, katılımcıların yaklaşık % 80 oranında kendilerini yeterli hissettikleri söylenebilir.

Benzer çalışmaların ortaya çıkarttığı sonuçlar incelendiğinde, sonuçları aynı yönde çıkan çalışmaların varlığından söz edilebilir (Özmen, 2016; Çiftçi, 2015;

Karahan ve Balat, 2014; Uysal ve Kösemen, 2013; Kafkas vd. 2010; Brudnik, 2009; Aksoy ve Diken, 2009; Çetin, 2004).

Eğitim durumu değişkenine ilişkin yeterlik ortalamaları analiz sonuçları incelendiğinde, en düşük yeterlik puan ortalamasının lisans mezunu olan gruba ait olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının puan ortalaması çok ufak bir farkla lisans mezunlarını takip etmektedir. Lisansüstü eğitim düzeyi olan katılımcıların puan ortalamaları en yüksektir. Genel olarak ortalamaların yüksek olduğu, eğitimi lisansüstü düzeyde olan grubun yaklaşık %90 oranında kendilerini yeterli hissettikleri görülmektedir. Yeterlik puan ortalamalarına ilişkin yapılan Anova sonuçları incelendiğinde gruplar arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Lisansüstü eğitimin yeterlik algısını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Alanyazında farklı sonuçların çıktığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Çiftçi (2015), Karahan ve Balat (2011) yaptıkları çalışmaların, lisans eğitim düzeyi olan grupların yeterlik ortalama puanlarının yüksek olduğunu ancak eğitim durumunun yeterlik puan ortalamasının arasındaki bu farkın anlamlı farklılık taşımadığı sonucunu rapor etmişlerdir.

Mezun olunan veya okunmakta olan lisans programı değişkenine ilişkin yeterlik ortalama puanları incelendiğinde, en yüksek yeterlik puan ortalamasının zihin engelliler öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarına ait olduğu ve zihin engelliler öğretmenliği lisans programı mezunlarının yeterlik puan ortalamalarının ikinci sırada olduğu görülmektedir. Her iki grupta kendilerini yaklaşık % 85 oranında yeterli görmektedirler. Yeterlik puan ortalamaları sıralandığında, ortalama puanı yüksek olan bu grubu görme engelliler öğretmenliği mezunları, görme engelliler öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının ve eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde mezun olan katılımcıların takip ettiği görülmektedir. En düşük yeterlik puan ortalamaları ise işitme engelliler öğretmenliği mezunu ve işitme engelliler öğretmenliği öğretmen adaylarına aittir. Yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında katılımcıların işitme engelliler öğretmenliği okuyan öğretmen adayları dışında % 80 dolaylarında olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki bu yeterlik puan ortalama farklarının istatistiksel olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonuçları incelendiğinde bu farkın anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucu görülmektedir (p=0,00).

Çalışmada yer alan katılımcıların çalıştıkları okullar otizmi olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş olan bireylerin eğitim aldıkları okullardır. Araştırmanın

katılımcılarının çalıştığı okullar ve çalıştıkları öğrencilerin yetersizlik türleri göz önüne alındığında, ortaya çıkan yeterlik puan ortalamalarının zihin engelliler öğretmenliği okumakta olan öğretmen adayları ve mezunlarının yüksek olması olağan bir sonuç olarak görülmektedir. Zihin engelliler öğretmenliği lisans programlarında dört yıl boyunca, yetersizlikten etkilenmiş olan bireylerin eğitimlerine yönelik eğitim alan kişilerin yeterlik ortalama puanlarının yüksek olması beklenen sonuçlar arasındadır. Zihin engelliler öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarının yeterlik puan ortalamaları, zihin engelliler öğretmenliği lisans öğretmenliği lisans mezunlarından az da olsa fazla olması ise öğretmen adaylarının lisans bilgilerinin, hem teorik hem pratik, yeni olmasından kaynaklandığı söylenebilir söylenebilir. Görme, işitme engelliler öğretmenliği mezunlarının ve diğer bölüm mezunlarının yeterlik puan ortalamalarının daha düşük olması ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olması ise bu katılımcı grupların otizmi ve zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerine ilişkin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı öğrenci ve mezunları kadar eğitim alamadıklarından dolayı olduğu söylenebilir. Görme ve işitme engelliler öğretmenliği gibi çok farklı lisans eğitimi almış olmanın zihin engelliler öğretmenliği yeterliğine ilişkin düşük bir ortalama puan alınması doğal bir sonuç olarak ele alınabilir. Hem görme hem de işitme engelliler öğretmenliği gruplarının yeterlik puan ortalamalarının da öğretmen adaylarının, mezun olan gruptan yeterlik puan ortalamalarının daha düşük olduğu görülmektedir. Görme ve işitme engelliler öğretmenliği lisans programında mezun olup ve alanda çalışmakta olan katılımcıların yeterlik ortalama puanlarının yüksek olması kazanılan tecrübe ve alanda çalışmakta olan diğer öğretmenlerle olan etkileşim ile ilişkilendirilebilir. Ortaya çıkan bu sonuçlar ışığında, farklı bir lisans programından mezun olup, farklı bir eğitim olarak otizm ve zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışmak kişilerin yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Özmen, 2016; Sakız ve Sarıçam, 2014; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Uysal ve Kösemen, 2013; Kafkas, 2010; Aksoy ve Diken, 2009; Naugaret, Scruggs ve Mastropieri, 2005; Çetin, 2004; DeBettencourt ve Howard, 2004).

Mezun olunan veya eğitime devam edilen üniversite değişkenine ilişkin yeterlik ortalama puanları incelendiğinde, Osmangazi Üniversitesi'nin en yüksek yeterlik ortalama puanına, İnönü Üniversitesi'nin ise en düşük yeterlik puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Diğer üniversitelerin puan ortalamaları ise hepsinin 4.05'in üstünde olduğu görülmektedir. Yeterlik puan ortalamalarının arasındaki bu farkın

istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,035$). İnönü Üniversitesi öğrenci ve mezunlarının yeterlik ortalama puanlarının düşük olması, Özel Eğitim Bölümü'nün bu üniversitede yeni kurulmuş olması, yeterli öğretim elemanın bulunmaması ve araştırmaya katılan İnönü Üniversitesi öğrenci ve mezun sayısının az (4) olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yeterlik ortalama puanları genel olarak incelendiğinde yaklaşık % 80 oranında yeterlik algısı olduğu göze çarpan bir başka detaydır (Azar, 2010; Gençtürk ve Memiş, 2010; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Meslekte geçirilen yıl değişkenine ilişkin yeterlik ortalama puanları incelendiğinde, 10 ve üzeri yıl çalışanların yeterlik puan ortalamalarının en yüksek olduğu görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerin yeterlik puan ortalamaları ise ikinci sıradadır. En düşük yeterlik ortalaması ise 1-3 yıl çalışma süresi olan gruptur. 4-6 yıl ve 7-9 yıl (4,18) çalışanların yeterlik puanları birbirine çok yakındır. Bütün grupların yeterlik puan ortalamalarının yaklaşık % 85 olduğu dikkate alındığında genel olarak yeterlik algısının yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan analizler sonucunda, gruplar arasındaki yeterlik ortalama puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak 4. sınıf öğrencilerin yeterlik puan ortalamalarının yüksek olması ise teorik ve pratik bilgilerinin henüz daha taze olması, 35 ve üzeri yıl çalışanların yeterlik puan ortalamasını yüksek olması çalışılan yıllar boyunca artan tecrübe ile ilişkilendirilebilir. Alanyazında da benzer sonuçların çıktığı bazı çalışmalar yer almaktadır (Çiftçi, 2015; Karahan ve Balat, 2011; Aksoy ve Diken, 2009; Üstüner vd. 2009; Ekici, 2006; Çetin, 2005). Aynı zamanda meslekte geçen yıla göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşan araştırma sonuçlarına da rastlanılmaktadır (Gençtürk ve Memiş, 2010; Çapri ve Kan, 2007).

Okul türü değişkenine ilişkin yeterlik ortalama puanları incelendiğinde, en yüksek yeterlik ortalama puanları "diğer" adı altında toplanan özel gereksinimli bireylere eğitim veren okul çalışanlarına ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan gruba aittir. En düşük yeterlik ortalama puanları ise işitme engelliler çocuklar eğitim, uygulama ve araştırma merkezinde ve işitme engelliler ilk/ortaokulunda staj yapmakta olan, otizm ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim aldığı okula özel eğitim öğretmeni olarak atanma ihtimali yüksek olan işitme engelliler 4. sınıf öğrencilerine aittir. Özel eğitim sınıfı, eğitim uygulama okulu, mesleki eğitim merkezi, OÇEM ve diğer grubunu oluşturan özel eğitim çalışanlarının yeterlik puan ortalamaları 4,14 ve 4,21 puan aralığında değişmektedir. İşitme engelliler İlk/ortaokulu ve İÇEM çalışanları

dışında kalanları yeterlik puan ortalamalarının % 80'in üzerinde olduğu ve yüksek olduğu söylenebilir. Ortaya çıkan yeterlik puan ortalamalarının aralarındaki farkın yapılan analizler sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Oluşan bu yeterlik puan ortalaması farkı lisans programı ile ilişkilendirilebilir. Ortalama puanların düşük olduğu okullar işitme engelliler öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerin staj yapmakta olduğu okullardır. Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimlerine ilişkin gerekli eğitimi almamış olmaları bu farkın oluşmasındaki temel etmen olarak düşünülmektedir (Karahana ve Balat, 2011; Çapri ve Kan, 2007; Çetin, 2004; Üstüner vd. 2001).

4.1.2. Demografik değişkenlere göre sürekli kaygı ölçeği ile elde edilen sonuçlar

Sürekli Kaygı Ölçeği ile araştırmanın katılımcılarından elde edilen sonuçlarının cinsiyet değişkeni puan ortalamaları incelendiğinde, erkek katılımcıların kaygı düzeyi puan ortalamalarının kadın katılımcıların puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmektedir. Yapılan t Testi sonucunda aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p=,001$).

Öner ve Compte (1982) tarafından belirlenen norm tablolarına göre ortaya çıkan kaygı düzeyleri puan değerlerinin yüksek sayılabilecek bir düzeyde olduğu görülmektedir. Kaygı toplam puanlarının 36 ile 41 arasında değişmesi beklenmektedir. Ortalama kaygı düzeyi puanları ölçek madde sayısı ile çarpılarak (erkekler, $20 \times 1,94=38,8$; kadınlar, $20 \times 2,06=41,2$) ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde, kadınların kaygı düzeylerinin beklenenin çok üstünde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu bulgunun, kadınların daha duygusal bir yapıya sahip olmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir (Aydın ve Soyer, 2012). Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların olduğuna rastlanmaktadır. Kadınların kaygı düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu sıklıkla rastlanan bir durumdur. Ortaya çıkan bu fark ise bazı çalışmalarda anlamlı değilken bazı çalışmalarda bu sonuç istatistiksel olarak anlamlıdır (Başaran, 2010; Karaman, 2009; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Ekşi, 2006; Sekmenli, 2000).

Yaş değişkenine ilişkin kaygı düzeyi puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek kaygı düzeyi puan ortalamasının yaşları 20-24 olan gruba ait olduğu görülmektedir. En düşük kaygı puan ortalaması ise yaşları 35 ve üzeri olan gruba aittir. Yaş gruplarının puan ortalamaları incelendiğinde yaş arttıkça kaygı puan ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Yaşları 20-24 olan grubun puan ortalamasının ölçekte normal olarak

kabul edilen sınırın (41) üstündedir ($20 \times 2,12 = 42,4$). Buradan hareketle 20-24 yaş aralığındaki katılımcıların yüksek kaygı düzeyleri, diğer grupların ise kaygı düzeylerinin ise normal olduğu söylenebilir. Yaş grupları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda, bu farkın anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,00$). Yaşları 20-24 olan grubun özellikleri dikkate alındığında, bu katılımcı grupta öğretmen adaylarının ve yeni mezun olan, mesleğinin ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olması, geleceğe dönük belirsizlikten, okul bittikten sonra işsiz kalma fikrinden, hem okul derslerini hem de yoğun staj uygulamasının sorumluluklarını yerine getirip getirememekten, yıl sonunda mezun olabilme kaygısından kaynaklandığı söylenebilir. Bu grubun diğer bir kısmını oluşturan yeni mezun öğretmenleri kaygı düzeylerinin yüksek çıkması ise meslekte yeni olmanın getirdiği acemilik, öğrencilikten yeni çıkıp iş hayatının getirdiği sıkıntılar ile ilişkilendirilebilir. İlerleyen yaş gruplarındaki kaygı düzeyleri puanlarının düşük olması, kişilerin edindiği tecrübeden ve hayatlarındaki belirsizliklerin ortadan kalkmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer araştırmaların bulguları incelendiğinde, bu sonuçlar ile örtüşen sonuçlara rastlanmaktadır (Özmen, 2016; Aydın ve Soyer, 2012; Bozdam, 2008; Tekkoyun, 2008; Ekşi, 2006; Develi, 2006).

Medeni durum değişkenine ilişkin kaygı düzeyi puan ortalamaları incelendiğinde, araştırmaya katılan bekar katılımcıların kaygı puan ortalamalarının evli katılımcıların kaygı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan kaygı düzeyi durumları bekarlarda normal kabul edilebilecek düzeyde iken, evli katılımcıların kaygı düzeyleri normal olarak kabul edilen düzeyin de altındadır ($20 \times 1,65 = 33$). Ortaya çıkan kaygı düzeyi puan ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. Alanyazında benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Karaman (2009) yaptığı çalışmada bekarların kaygı puan ortalamalarının evlilerden daha yüksek olduğunu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Ekşi (2006) çalışmasının sonucunda bekar katılımcıların kaygı düzeylerinin evli katılımcılardan yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ancak bu sonuç istatistiksel olarak anlam taşımamaktadır.

Bekar katılımcıların kaygı düzeyi normal kabul edilen düzeyde olsa da evli katılımcıların kaygı düzeyi ortalamalarından yüksek olması, bekar katılımcıların hayatlarının bu anlamda henüz belirsiz olması ile ilişkilendirilebilir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin kaygı dőzeyi puan ortalamaları incelendiğinde, en yőksek kaygı dőzeyi puan ortalamasının lisans őđrencilerine ait olduğu gőrőlmektedir. En dőřők kaygı puan ortalaması ise lisansőstő eğitim almış olan katılımcılara aittir. Lisans mezunu, lisansőstő eğitim dőzeyinde olan katılımcıların kaygı dőzeylerinin beklenen bir dőzeyde olduğu, normal kabul edilen dőzeydedir. Hatta lisansőstő eğitimine sahip olan katılımcıların kaygı dőzeyleri normal kabul edilen seviyenin de altındadır ($20 \times 1,90 = 34$). Yapılan analizler sonucunda ortalama kaygı dőzeyi puanları arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p=0,00$). Bu değişkene ilişkin ęarpıcı sonuç őđretmen adaylarının kaygı dőzeylerinin beklenen, normal kabul edilen kaygı dőzeyinin őstőnde olmasıdır ($20 \times 2,20 = 44$). Henőz őđrenci olmalarının, okulu bitirmek őzere olmalarının, okul bittiğinde atama olup olmayacağı ihtimali bu grubun kaygı dőzeyinin yőksek olmasından önemli bir etken olduğu dőřőnőlmektedir. Ayrıca yapılan staj uygulaması ve okul derslerinin yoğun olması bu kaygı dőzeyinin yőksek olmasında etkili olabileceği bir diğer ihtimaldir. Develi (2006) yaptığı ęalıřmada lisansőstő eğitim gőrenlerin kaygı dőzeylerinin daha dőřők olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortaya ęıkan bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Mezun olunan veya okunmakta olan lisans programı değişkenine ilişkin kaygı dőzeyi puan ortalamaları incelendiğinde, en yőksek kaygı dőzeyi puan ortalamasının zihin engelliler őđretmenlięi lisans programında okuyan őđretmen adaylarına ait olduğu gőrőlmektedir. Bu grubu takip eden yőksek kaygı puan ortalamalarının ise yine işitme ve görme engelliler őđretmenlięi programlarında okuyan őđretmen adaylarına ait olduğu gőrőlmektedir. Aynı zamanda bu kaygı dőzeyi ortalamalarının beklenenden diğer bir deyişle normal kabul edilen dőzeyin őstőnde olduğu gőrőlmektedir ($20 \times 2,22 = 44,4$). En dőřők kaygı dőzeyi ortalaması ise diğer grubunu oluşturan eğitim fakőltelerinin başka bőlőmlerinden mezun olan katılımcılara aittir. Bu grubun da kaygı dőzeyi normal kabul edilebilecek bir dőzeydedir. Lisansı görme engelliler olan mezun katılımcıların kaygı dőzeyi yőksektir. Normal kabul edilen seviyenin az da olsa őstőndedir. Lisans programları kendi içinde karşılaştırdıkları zaman henőz okumakta olan grubun kaygı dőzeylerinin bu alanlardan mezun olan katılımcılardan yőksek olduğu gőrőlmektedir. Lisans programları birbirleri ile kıyaslandığında en yőksek kaygı dőzeyinin görme engelliler őđretmenlięi lisans programına ait olduğu gőrőlmektedir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ortaya ęıkan kaygı dőzeyi puan ortalama

farklarının anlamlı olduğu gör÷lmektedir ($p=0,000$). Benzer sonuçlara yine alanyazında rastlanırken (Başaran, 2010; Karaman, 2009; Bozdam, 2008), benzer çalışmaların farklı sonuçlarına da rastlamak mümkündür. Aydın ve Soyer, (2012), Ekşi, (2006) çalışmalarında benzer bir kaygı düzeyi ortalama puan farkı bulmuş ancak bu farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Lisans programının farklı olması katılımcılarda kaygı düzeylerinde farklı düzeylerin oluşmasında bir etken olduğu söylenebilir. Görme engelliler öğretmenliği lisans programından mezun katılımcıların kaygılarının daha yüksek olması, bu katılımcıların aldıkları lisans eğitiminden çok farklı bir alanda çalışmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitimlerine ilişkin lisans eğitimi almış olmak ve mezun olduktan sonra otizm ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireyler ile çalışmalar yapmak ortaya çıkan kaygı düzeyi ile ilişkilendirilebilir. Lisans programlarının mezun ve henüz öğrenci olan gruplar karşılaştırıldığında, öğrenci olanların kaygı puanlarının yüksek olması okul ders programının, staj uygulamalarının yoğunluğu ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca okulun bitmek üzere olması ve okul bittikten sonra meslek hayatlarında kendilerini nelerin beklediğine ilişkin yaşanan belirsizliğin de kaygı düzeyinin yüksek olmasında pay sahibi olduğu düşünülmektedir.

Mezun olunan veya eğitime devam edilen üniversite değişkenine ilişkin kaygı düzeyi puan ortalamaları incelendiğinde, kaygı düzeylerinin çok yüksek olduğu söylenebilecek üniversiteler, Dokuz Eylül, Sakarya, Uludağ ve Diğer grubundaki Üniversitelerdir. Bu üç üniversite dışında ortaya çıkan kaygı düzeyi puanları beklendiği düzeydedir. Yapılan analizler sonucunda kaygı düzeyi ortalama puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı gör÷lmektedir (Aydın ve Soyer, 2012).

Meslekte geçirilen yıl değişkenine ilişkin kaygı düzeyi puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek kaygı düzeyi puan ortalamasının mesleğe başlamak üzere olan 4. sınıf öğretmen adaylarına ait olduğu gör÷lmektedir. Bu grubu takip eden kaygı düzeyi ortalaması ise 1-3 yıl arası çalışan gruba aittir. En düşük kaygı puan ortalaması ise 10 ve üzeri yıl çalışan gruba aittir. Meslekte geçen süre arttıkça kaygı puan ortalamalarının düştüğü gör÷lmektedir. Öğretmen adaylarının kaygı ortalamaları normal kabul edilen kaygı değerlerinin üstündedir ($20 \times 2,21 = 44,2$). Diğer grupların kaygı puan ortalamaları ise beklenen değerler arasındadır. Yaş grupları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına dair yapılan analizler bu farkın anlamlı

olduğunu göstermektedir ($p=0,000$). Meslekte geçen süre attıkça kaygı düzeyinin azalması kazanılan tecrübe, kişilerin hayatlarında bazı etmenlerin düzene girmiş olması (atanma kaygısının ortadan kalkması, aile hayatın belli bir düzenin olması) ile ilişkilendirilebilir. Mesleğe başlamak üzere olan öğretmen adaylarının kaygı puan ortalamalarının yüksek olması okulu bitirme endişesinden, okul bittikten sonra iş bulamama korkusundan kaynaklandığı söylenebilir. Yapılan diğer araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür (Aydın ve Soyer, 2012). Ekşi (2006) çalışmasında yine henüz meslek hayatının ilk yıllarını yaşayan katılımcıların kaygı puanlarının yüksek olduğunu bulmuş ancak bu farklılıkların anlamlı olmadığını rapor etmiştir.

Okul türü değişkenine ilişkin kaygı düzeyi puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek kaygı düzeyi puan ortalamasının işitme engelli çocuklar ilk/ortaokullarında staj yapmakta olan gruba ait olduğu görülmektedir. Bu grubu, kaygı puan ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte İÇEM'de staj yapmakta olanlar, OÇEM'de ve eğitim uygulama okulunda çalışanların takip ettiği görülmektedir. Kaygı düzeyi puan ortalamaları yüksek olan bu okul türlerinin ortalamaları aynı zamanda normal kabul edilen kaygı değerlerinin de üstündedir ($20 \times 2,12 = 42,4$). En düşük kaygı ortalaması ise mesleki eğitim merkezinde görev yapmakta olan katılımcılara aittir. Özel eğitim sınıfı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ve diğer okullarda çalışan katılımcıların kaygı puan ortalamaları ise normal kabul edilen kaygı değerleri seviyesindedir. Yapılan istatistiksel analizler ortaya çıkan kaygı düzeyi puan ortalamalarının anlamlı olduğunu göstermiştir ($p=0,001$). İşitme engelliler ilk/ortaokulu ve İÇEM stajyerlerinin kaygı puan ortalamalarının yüksek olması okul dersleri, staj uygulamaları, okul bittikten sonra iş bulamama endişesi, hangi özel eğitim okulunda (işitme engelli çocuklara eğitim veren kurumlar, zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylere eğitim veren kurumlar) çalışacakları endişesi ile ilişkilendirilebilir. OÇEM ve eğitim uygulama okullarında çalışanların kaygı puan ortalamalarının yüksek olması ise çalıştıkları okullardaki öğrencilerin yetersizlik türü ve düzeyleri ile ilgili olabilir. Bazı yetersizlik türü ve düzeyi öğretmenlerin daha fazla enerji harcayarak çalışmalarına neden olabilir. OÇEM ve eğitim uygulama okuluna devam eden öğrencilerin bu grubu oluşturduğu düşünülmektedir. Özel eğitim sınıfı, mesleki eğitim merkezi ve diğer grubunu oluşturan katılımcıların kaygı düzeyi puan ortalamalarının düşük olmasının da aynı nedenden yani yetersizlik türü ve düzeyinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Alanyazındaki benzer

çalışmaların sonuçlarına bakıldığında Ekşi (2006) çalışmasında okulların farklı kademelerinde çalışan katılımcılardan elde edilen farkın anlamlı olmadığı sonucuna varmıştır. Tekkoyun (2008) ise ortaya çıkan bu farkın anlamlı olduğu sonucuna varmıştır.

4.1.3. Demografik değişkenlere göre öğretmenlik mesleki tükenmişlik ölçeği ile elde edilen sonuçlar

Öğretmenlik Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ile araştırmanın katılımcılarından elde edilen sonuçlarının cinsiyet değişkeni tükenmişlik ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde, erkek katılımcıların tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları, kadın katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t Testi sonucunda aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır ($p=,037$). Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktörler puan ortalamaları incelendiğinde, kadın katılımcıların dört faktör puan ortalamalarının da erkeklerin puan ortalamalarından yüksek olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek katılımcılardan elde edilen, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık ve Öğrencilere Duyarsızlaşma ortalama puanları farkları istatistiksel olarak anlamlıdır. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma faktörlerinden elde edilen puan ortalamalarına bakıldığında kadınların daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmektedir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Faktörlerden elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde ise her iki katılımcı grubun Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktör ortalama puanının yüksek, Öğrencilere Karşı Duyarsızlaşma faktör ortalama puanının ise düşük olduğu görülmektedir. Yaşanılan tükenmişlik düzeyinin kişilerin kendilerini başarısız hissetmesinden ve mesleğe ilişkin beklentilerin kişileri tatmin etmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Özel eğitim okullarında eğitim alan özel gereksinimli bireylerin oluşan bu tükenmişlik düzeyinde en düşük etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere Karşı Duyarsızlaşma faktör ortalama puanı tüm faktörler arasında en düşük ortalamaya sahip olan faktördür. Ortaya çıkan bu sonuçlar alanyazın ile paralellik göstermektedir (Çiftçi, 2015; Karahan ve Balat, 2011; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005;). Ancak kadınların tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara da alanyazında rastlanmaktadır (Kaya, 2008).

Yaş değişkenine ilişkin tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamasının yaşları 20-24 ve 35 ve üzeri olan gruba ait olduğu görülmektedir. En düşük tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamasının ise yaşları 30-34 olan gruba ait olduğu görülmektedir. Yaş grupları arasındaki bu tükenmişlik düzeyi puan ortalama farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık puan ortalaması 20-24 yaş grubu katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Bu durum, bu yaş grubunun henüz meslekte ilk yıllarını çalışmasından dolayı mesleki tecrübenin yeterli düzeyde olmaması ile ilişkilendirilebilir. Öğrencilere Karşı Duyarsızlaşma faktör puan ortalamaları incelendiğinde, ortalamaların puanların birbirine yakın olduğu ve en yüksek puan ortalamasının yaşları 35 ve üzeri olan gruba ait olduğu görülmektedir. Bu durumun ise uzun süre aynı işi yapmaktan kaynaklı olarak bir duyarsızlaşmanın yaşanmasından dolayı olduğu düşünülmektedir. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik faktör puan ortalaması incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının 20-24 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir. Bu durum kişilerin meslek hayatlarına yeni başlamış olmalarından dolayı puan ortalamalarının diğer yaş gruplarından daha yüksek olabileceği ihtimalini akıllara getirmektedir. Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma faktör puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasına yaşları 35 ve üzeri olan grup sahiptir. Aynı zamanda yaş arttıkça Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma'nın da arttığı görülmektedir. Bu durumun meslekte uzun süre geçirmek ile birlikte hem meslektaşlarla hem de yöneticilerle daha fazla etkileşime girmekle ilişkili olduğu söylenebilir. Bu etkileşimlerden kazanılan olumsuz tecrübelerin 35 ve üzeri yaş grubu katılımcıların tükenmişlik düzeyi ortalama puanlarına etki edebileceği düşünülmektedir. Faktörlerin ortalama toplam puanları incelendiğinde ise, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktörünün en yüksek, Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör ortalama toplam puanının en düşük olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçların alanyazın ile örtüştüğü görülmektedir (Çiftçi, 2015; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Kaya (2008) yaşları daha küçük olan katılımcı grubun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve farkın anlamlı olduğu sonucunu bulmuştur.

Medeni durum değişkenine ilişkin tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde, birbirlerine çok yakın olmakla birlikte bekar katılımcıların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan t Testi sonucunda aradaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($p=,956$). Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktörler puan ortalamaları incelendiğinde, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktör puan ortalamasında bekar katılımcıların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör puan ortalamasında evli olan katılımcıların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik faktör puan ortalamasında gruplar birbirlerine yakın olmakla birlikte bekar katılımcıların puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma faktör puan ortalamasında ise evli katılımcıların ortalama puanlarının yüksek olduğu görülmektedir. Faktörlerin ortalama toplam puanları incelendiğinde ise Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktörünün en yüksek, Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör ortalama toplam puanının en düşük olduğu görülmektedir. Cemaloğlu ve Şahin, (2007) yaptıkları çalışmalarında bekar katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve bu farkın duygusal tükenme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucunu rapor etmiştir.

Eğitim durumu değişkenine ilişkin tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamasının lisansüstü eğitim düzeyi olan gruba ait olduğu görülmektedir. En düşük tükenmişlik düzeyi puan ortalaması ise lisans öğrencisi olan gruba aittir. Yapılan analizler sonrasında gruplar arasındaki bu puan farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p=0,72$). Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör puan ortalamaları incelendiğinde, dört faktör ortalama puanlarında da lisansüstü eğitim alan katılımcıların en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Faktörlerin ortalama toplam puanları incelendiğinde ise, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktörünün en yüksek, Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör ortalama toplam puanının en düşük olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç alanyazın ile tutarlılık göstermektedir (Çiftçi, 2015; Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Karahan ve Balat (2011) ve Kaya'nın (2008) araştırmalarının sonucuna göre ise gruplar arasındaki ortalama puan farklarının eğitim durumu değişkeni açısından sadece duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı bir taşıdığı görülmektedir.

Mezun olunan veya okunmakta olan lisans programı değişkenine ilişkin tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamasının İşitme Engelliler ve Görme Engelliler Öğretmenliği öğretmen adaylarına ait olduğu görülmektedir. Bu grupların tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olması, üniversite eğitimlerinin sonunda olmaları, hem staj uygulamalarının hem de okul derslerinin yoğun olması, iş hayatına geçmek üzere olmaları, meslek hayatında özel eğitimin hangi alanında çalışacaklarına ilişkin belirsizlik yaşamaları ile ilişkilendirilebilir. En düşük tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalaması ise eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde mezun olan katılımcılara aittir. Gruplar arasındaki ortalama puan farkları istatistiksel olarak anlam taşımamaktadır ($p=0,850$). Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktör puan ortalaması Görme Engelliler Öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarına, en düşük puan ortalamasına aittir. Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek puan ortalamasının zihin engelliler öğretmenliği lisans programından mezun olan katılımcılara ait olduğu görülmektedir. Bu grubun öğrencilere karşı kendini duyarsız hissetmesi öğrencilerle çok fazla etkileşim halinde olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik faktör puan ortalamalarında en yüksek ortalama İşitme Engelliler Öğretmenliği 4. sınıf öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma faktör puan ortalaması incelendiğinde en yüksek ortalamanın Zihin Engelliler Öğretmenliği mezunu gruba ait olduğu görülmektedir. Faktörlerin ortalama toplam puanları incelendiğinde ise, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktörünün en yüksek, Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör ortalama toplam puanının en düşük olduğu görülmektedir. Benzer sonuçlara alanyazında da rastlanmaktadır (Çiftçi, 2015).

Mezun olunan veya eğitime devam edilen üniversite değişkenine ilişkin tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamasının İnönü Üniversitesi mezunlarına ait olduğu görülmektedir. Ancak bu gruptaki katılımcı sayısının az olmasından dolayı sonuçlar yanıltıcı olabilir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör ortalama puanları incelendiğinde, Abant İzzet Baysal Üniversitesi mezun ve öğrencilerinin, Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma faktör puan ortalamasının

Osmangazi Üniversitesi mezun ve öğrencilerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu ve farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ($p=0,009$). Faktörlerin ortalama toplam puanları incelendiğinde ise, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktörünün en yüksek, Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör ortalama toplam puanının ise en düşük olduğu görülmektedir.

Meslekte geçirilen yıl değişkenine ilişkin tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamasının 10 ve üzeri yıl çalışanlarına, en düşük ortalamasının ise 7-9 yıl arası çalışanlarına ait olduğu görülmektedir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık ve Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik faktör puan ortalaması mesleğe henüz giriş aşamasında olan öğretmen adaylarına aittir. Bu durumun yine okul derslerinin ve staj uygulamalarının getirdiği yoğunluk, okul bittikten sonra iş sahibi olabilmekle ilgili belirsizlikten kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere Duyarsızlaşma ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma faktör ortalama puanları incelendiğinde en yüksek ortalamasının 10 ve üzeri yıl çalışanlarına ait olduğu görülmektedir. Bu durum ise uzun yıllar çalışmış olmanın verdiği bir duyarsızlaşma ve meslektaş ve yöneticilerle yaşanan istenmeyen etkileşimlerle ilişkilendirilebilir. Gruplar arasındaki hem ölçek toplam puan farkları hem de faktör puan ortalamaları farkları, yapılan istatistiksel analizler sonucunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Faktörlerin ortalama toplam puanları incelendiğinde ise, Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktörünün en yüksek, Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör ortalama toplam puanının ise en düşük olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuçta alanyazın ile benzerlik göstermektedir (Çiftçi, 2015; Kaya, 2008; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Karahan ve Balat'ın (2011) çalışmalarının sonuçları incelendiğinde tükenmişlik düzeyi ortalama puanları benzerlik göstermesinin yanında istatistiksel olarak anlam taşımaktadır.

Okul türü değişkenine ilişkin tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puan ortalamasının OÇEM çalışanlarına, en düşük ortalamasının ise Mesleki eğitim merkezi çalışanlarına ait olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki ölçek toplam puan ortalaması farklarının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu fark anlamlı olmamasına karşın OÇEM çalışanlarının tükenmişlik düzeyi ortalama puanları ile mesleki eğitim merkezi

çalışanlarının ortalamaları arasındaki bu farkın oluşmasında yetersizlik türü ve bu yetersizlik düzeyinin etkili olduğu düşünülmektedir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik faktör puan ortalamasının İÇEM'de staj yapmakta olan 4. sınıf öğrencilere ait olduğu görülmektedir. En yüksek Öğrencilere Duyarsızlaşma, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma faktör puan ortalamalarının da OÇEM çalışanlarına ait olduğu görülmektedir. Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik faktör puan ortalamaları ile Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör puan ortalamaları farkları istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmazken, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik ve Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma faktör puan ortalamaları anlamlıdır ($p=0,02$ ve $p=0,04$). OÇEM'de çalışıyor olmak, hem Fiziksel ve Duygusal Tükenmişliği hem de Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma'yı tetikleyebileceği söylenebilir. Çalışılan okul türünün tükenmişlik ve çevresine karşı duyarsızlaşma alt boyutlarında benzer sonuçlar alanyazında yer almaktadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Karahan ve Balat'ın (2011) çalışmasının sonucunda ortaya çıkan otizm olan ve eğitilebilir diye tabir ettiği özel gereksinimli bireylerle çalışan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ortalamalarının anlamlı oluşu bu çalışmanın sonuçları ile neredeyse birebir örtüşmektedir.

Hemen her değişkende görüldüğü üzere, tükenmişlik düzeyi faktör puan ortalamaları dikkate alındığında, en çarpıcı bulgunun Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık faktörünün en yüksek, Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör ortalamasının en düşük olduğudur.

4.1.4. Özel eğitim öğretmenliği yeterlik anketi, sürekli kaygı ve öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği ilişkisel sonuçları

Özel eğitim öğretmenliği yetkinlik anketi, sürekli kaygı ve öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği ile elde edilen puan ortalamalarının tüm alt boyutları ile birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili olduğu bulunmuştur. Yeterlik ortalamaları ile kaygı ve tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle yeterlik algısı arttıkça kaygı ve tükenmişlik puan ortalamaları düşmektedir (Çiftçi, 2015; Sarıçam ve Sakız, 2014; Karahan ve Balat, 2011; Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Kaygı düzeyi puan ortalaması ile tükenmişlik düzeyi

puan ortalamaları arasında ise pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Yani kaygı düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin arttığı görülmektedir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin, kendilerini bu alanda yetkin hissetmeleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, kişilerin yeterlik algısı ile kaygı ve tükenmişlik arasında negatif yönlü bir ilişki vardır. Yeterlik arttıkça, kaygı ve tükenmişlik azalmaktadır. Kendini mesleklerinde yeterli hisseden kişiler daha az kaygı ve tükenmişlik yaşamaktadırlar. Çalıştıkları alanlarda yeterli ve gerekli eğitim alan katılımcıların yeterlik algılarının yüksek olduğu, kaygı ve tükenmişliklerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Kaygı düzeyi ortalama puanlarına bakıldığında öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle hayata başlamanın eşiğinde olmanın bir kaygı sebebi olduğu söylenebilir. Tükenmişlik faktör ortalama puanlarına bakıldığında ise Öğrencilere Karşı Duyarsızlaşma faktör ortalama puanının en düşük olduğu görülmektedir. Yaşanılan tükenmişliğe en az etkinin öğrenciler olduğu söylenebilir.

4.2. Öneriler

Araştırma bulgularından yola çıkılarak uygulamalara ve ileride yapılacak olan araştırmalara yönelik önerilerde bulunulabilir.

4.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- İşitme, görme engelliler öğretmenliği ve eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bireylerin okullarında çalışan öğretmenlerin alan yeterliklerinin geliştirilmesi için hem Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hem de özel eğitim bölümlerinin bulunduğu üniversitelerde hizmet içi eğitimler, seminerler düzenlenebilir.
- Özel eğitim okullarındaki sınıflarda öğretmen dağılımı yapılırken iki öğretmenin bulunduğu sınıfa birisi zihin engelliler öğretmenliği lisans programı diğeri farklı bir lisans programından mezun öğretmen yerleştirilerek bilgi paylaşımı sağlanabilir.
- Bu alanda çalışan öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları teşvik edilebilir.

- "Meslektaşlarına ve Yöneticilere Karşı Duyarsızlaşma" tükenmişlik alt faktör sonuçları dikkate alınarak okul idarecilerine, okullarında daha etkili bir çalışma ortamı sağlama konusunda kişisel gelişim kursları verilebilir.
- Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonucundan hareketle, son sınıf öğrencilerine alandaki alternatif iş olanaklarının tanıtıldığı, kariyer planlamaya ilişkin seminer düzenlenebilir.

4.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Kaygı düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının kaygılarının nedenlerini belirlemek ve bu kaygı düzeylerinin eğitim fakültelerinin diğer bölümleri ile nasıl farklılaştığını belirlemek amacıyla bir araştırmanın yapılması önerilebilir.
- Tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin diğer branşlarda ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla bir araştırmanın yapılması önerilebilir.
- 2015 yılı itibariyle zihin, görme ve işitme engelliler lisans programları Özel Eğitim Öğretmenliği adı altında birleştirilmiştir. İlerleyen yıllarda Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programından mezun olacak öğretmenlerle benzer bir çalışma yapılarak ortaya çıkacak olan sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Abel, M. H., ve Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Adler, A. (1995). İnsan tabiatını tanıma (Çev. A. Yörükan). *İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2009). İşitme yetersizliği olan çocukların eğitimi. G. Akçamete (Eds.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (441-476). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akçamete, G. (2009). Özel eğitime başlangıç. G. Akçamete (Eds.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 29-74). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akmeşe, P. P., Mutlu, A. ve Günel, M. K. (2007). Serebral paralizili çocukların annelerinin kaygı düzeyinin araştırılması. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 50, 236-240.
- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Almog, O. ve Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.

- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkmış, A., Aksoy, V. ve Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (Özel Sayı), 68-86.
- Aydın, A. ve Soyer, U. (2012). Özel eğitim öğrencilerinin öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 5-18.
- Azar, A. (2010). Orta öğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.
- Balcı, A. (2000). *Öğretim elemanının iş stresi kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. *Self-efficacy in Changing Societies*, 15, 334.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Karaelmas Üniversitesi.

- Bettencourt, L. U. ve Howard, L. (2004). Alternatively licensing career changers to be teachers in the field of special education: Their first-year reflections. *Exceptionality*, 12(4), 225-238.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* içinde (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (1998). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 239-253.
- Brudnik, M. (2009). Perception of self-efficacy and professional burnout in general education. *Human Movement*, 10(2), 170-175.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. R. Vandenberghe ve A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* içinde (s.17-37). New York: Cambridge University Press.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chan, D. W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 23(5), 521-533.

- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057-1069.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. W. B. Schaufeli, C. Maslach ve T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* içinde (s. 135-149). Philadelphia: Taylor ve Francis
- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişiler arası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 63-83.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-46.
- Çıkkılı, Y (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Eds), *Özel eğitim içinde* (173-205). Ankara: Maya Akademi.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, V1, 221-241.
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Davis, K. D. (2007). The academic librarian as instructor: A study of teacher anxiety. *College & Undergraduate Libraries*, 14(2), 77-101.
- Develi, E. (2006). *Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Doğan, T, ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 157-168.

- Dursun, S. ve Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Education Research*, 24, 87-96.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi alguları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik meslegine giris*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergin, C. (1997). Bir iş doyumu ölçümü olarak iş betimlemesi ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39), 25-36.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Freud, S. (1994). *Psikanalize giriş dersleri*. (Çev. Selçuk Budak), Ankara: Öteki Yayınevi, 384-420.
- Friesen, D., Prokop, C. M. ve Sarros, J. C. (1988). Why teachers burn out. *Educational research quarterly*, 12(3), 9-19.
- Friedman, I. A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Bridging between professional self-efficacy and professional demands. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, edited by R. Vanderberghe and A. M. Huberman. 166-175. New York: Cambridge University Press.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and teacher education*, 18(6), 675-686.
- Fromm, E. (1980). *Özgürlük korkusu*. (1. Baskı), İstanbul: Mert Yayıncılık.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.

- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10.
- Güler, M. (1990). *Endüstri işçilerinin iş doyumunu ve iş verimine depresyon, kaygı ve diğer bazı değişkenlerin etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Gürgür, H. (2013). İhtim yetersizliği sahip çocuklar. S. Vuran (Ed), *Özel eğitim içinde* (253-285). Ankara: Maya Akademi.
- Gürsel, O (2007). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Guo, Y., Dynia, J.M., Pelatti, C. Y. ve Justice, L. M. (2013). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39(2014), 12-21.
- Horney, K. (2007). *Çağımızın Nevrotik Kişiliği*, (Çev: S. Budak). İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. ve Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of applied psychology*, 71(4), 630.
- Jennett, H. K., Harris, S. L. ve Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 583-593.
- Jepson, E. ve Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.
- Johnson, B. W. (2010). *Job satisfaction, self-efficacy, burnout and path of teacher certification: predictors of attrition in special education teacher*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis: Capella University.
- Kafkas, M. E., Açak, M., Çoban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.

- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.
- Karaman, S. (2009). *Sağlık ile ilgili programlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Kaya, Ö. (2008). *Inclusion and burnout: Examining general education teacher' experiences in Turkey*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Indiana: Indiana University.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kreis, K. ve Milstein, M. (1985). Satisfying Teachers' Needs: It's Time to Get Out of the Hierarchical Needs Satisfaction Trap. *The Clearing House*, 59(2), 75-77.
- Köknel, Ö. (1995). *Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa*, (13. Basım), İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2013). *Kaygıdan korkuya*, (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, Newjersey: Prentice Hall.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. ISHK.
- McGrath, A. L., Ferns, A., Greiner, L., Wanamaker, K. ve Brown, S. (2015). Reducing anxiety and increasing self-efficacy within an advanced graduate psychology statistics course. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(1), 5.

- McKeachie, W. ve Svinicki, M. (2013). *McKeachie's teaching tips* (14. Baskı). Wadsworth: Cengage Learning.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Tebliğler Dergisi*. 77(2678). Ankara.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teacher? *Exceptional Children*, 71(3), 217-229.
- Öner, N. ve Compte, A. L. (1983). *Süreksiz durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, F. (2016). *Aday öğretmenlerin öz yeterlikleri ve öğretmenlik mesleki kaygıları arasındaki ilişki*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125.
- Peurifoy, R. Z. (1995). *Anxiety, Phobias and Panic: Taking Charge and Conquering Fear*. Worner Books Edition.
- Piaget, J. (1999). *Çocukta zihinsel gelişim*. (Çev. H. Portakal.). İstanbul: Cem Yayınları.
- Roach, A. (2009). *Teacher burnout: Special education versus regular education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Marshall University.
- Salkind, N. (2015). *İstatistikten nefret edenler için istatistik* (Çev. A. Cuhadaroğlu, Z. Ç. Özcan ve Y. İmamoğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıçam, H. ve Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Sartre, J. P. (2009). *Varlık ve Hiçlik*. (Çev. Turhan Ilgaz). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Schwarzer, R., ve Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ise sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Ankara: Yayıncılık.
- Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(2010), 1059-1069.
- Sucuoğlu, B. (2009). Zihin engelinin tarihçesi. B. Sucuoğlu (Eds.), *Zihin engellilerin eğitimi* içinde (s. 16-45). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şenel, H. G. (1995). Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01). 33-39.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Northridge: Pearson.
- Tekkoyun, M. (2008). *Sınıftaki öğrenci sayısının ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin stres ve kaygısı üzerine etkisinin K. Çekmece ilköğretim okulları örneğinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi.
- Tuğrul, B. ve Çelik, U. P. E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11.
- Tuncer, T. (2013). Görme yetersizliği olan çocuklar. S. Vuran (Eds), *Özel eğitim içinde* (289-320). Ankara: Maya Akademi.
- Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L. ve Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61.
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 217-226.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.

- Vandenberghe, R. ve Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. New York: Cambridge University Press.
- Yellice-Yüksel, B. Kaner S. ve Şekercioğlu G. (2008). Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması. *Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi*. Ankara. 26-32.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yüksel, K., Diken, İ. H., Aksoy, V. ve Karaaslan, Ö. (2012). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 137-148.
- Wisniewski, L. Ve Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.
- Winzer, M. A. (2000). *The inclusion movement: Review and reflections on reform in special education*. Special education in the 21st century: Issues of inclusion and reform, 5-26.
- 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmi Gazete, 23011, 6 Haziran 1997.

EK-1. Etik Kurul Onayı

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM VE İNSANİ BİLİMLER ETİK KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 28.11.2016
Toplantı Sayısı : 2016-15

GÜNDEM


2. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hamdi GÖNÜLDAŞ' ın, "Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algılarının, Tükenmişlik ve Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu araştırma önerisinin, Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurallarına uygunluğunun görüşülmesi,

KARAR

2. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hamdi GÖNÜLTAŞ'ın, "Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algılarının, Tükenmişlik ve Kaygı Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu araştırma önerisinin, Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurallarına uygun olduğuna,

oy birliği ile karar verildi.


Prof. Dr. Cemil YÜCEL
Başkan


Prof. Dr. Zühal ÇUBUKÇU
Üye


Prof. Dr. Engin KARADAĞ
Üye


Doç. Dr. Hüseyin ANILAN
Üye


Doç. Dr. Şengül ANAĞÜN
Üye

EK-2. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

Erkek

Kadın

2. Yaşınız:

20 - 24

25 - 29

30 - 34

35 ve Üzeri

3. Medeni Durumunuz:

Bekar

Evli

4. Eğitim Durumunuz:

Lisans Öğrencisi

Lisans

Lisansüstü

5. Mezun olduğunuz ya da okumakta olduğunuz lisans programı:

Zihin Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)

Zihin Engelliler Öğretmenliği

İşitme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)

İşitme Engelliler Öğretmenliği

Görme Engelliler Öğretmenliği (4. Sınıf)

Diğer

EK-2. Kişisel Bilgi Formu (Devam)

6. Mezun olduğunuz ya da okumakta olduğunuz Üniversite

.....

7. Meslekte geçirdiğiniz yıl:

4. Sınıf Öğrenci

1 - 3

4 - 6

7 - 9

10 ve Üzeri

4. Çalıştığınız Okul Türü:

Özel Eğitim Sınıfı

Mesleki Eğitim Merkezi

Eğitim Uygulama

OÇEM

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

İşitme Engelliler İlkokulu/Ortaokulu

İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi

Diğer

Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi

Maddeler		Tamamen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1	Yapılan her öğretimden sonra öğretime ilişkin değerlendirme yapabilirim	()	()	()	()	()
2	Öğretimleri, özel eğitim öğretim yöntemlerini (sabit bekleme süreli öğretim, eş zamanlı ipucu ile öğretim, artan bekleme süreli öğretim, aşamalı yardımla öğretim, doğrudan öğretim) kullanarak yapabilirim	()	()	()	()	()
3	Öğrenci özelliklerini dikkate alarak Etkinlik Pekiştireçleri ve Dönüştürülmüş Sembol Pekiştireçler kullanabilirim	()	()	()	()	()
4	Öğretimin genellenebilmesi için öğretimi doğal ortamına taşıyabilirim	()	()	()	()	()
5	Kazandırılması hedeflenen becerinin analizini yapabilirim	()	()	()	()	()
6	Mesleki gelişimim için alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim	()	()	()	()	()
7	Uygun olan davranışın arttırılmasını ve sürekliliğini sağlayabilirim	()	()	()	()	()
8	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlarken okul rehber öğretmenin ve ailenin de katılımını sağlayabilirim.	()	()	()	()	()
9	Beceri öğretimi çalışmaları planlarken, öğrenciye hangi becerinin öncelikli kazandırılması gerektiğini belirleyebilirim.	()	()	()	()	()
10	Problem davranışlarla mücadele ederken aileyi programa dahil edebilirim.	()	()	()	()	()
11	Öğrencilere iletişim ve sosyal becerilerin öğretimi için yapılandırılmış ortamlar düzenleyebilirim	()	()	()	()	()
12	Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin farkındalık oluşturmak için etkinlikler düzenleyebilirim	()	()	()	()	()
13	Öğretimde ve davranış değiştirme sürecinde uygun pekiştireç ve pekiştireç tarifelerini kullanabilirim	()	()	()	()	()
14	Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlarken öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda destek özel eğitim hizmeti verecek uzman ve kurumları belirleyebilirim	()	()	()	()	()
15	Ailelerin yasal haklarını elde edebilmeleri için onlara rehberlik edebilirim	()	()	()	()	()
16	Öğretim planının uygulaması sırasında ortaya çıkan yeni gereksinimlere göre öğretim amaçları belirleyerek Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nda (BEP) gerekli düzenlemeler yapabilirim	()	()	()	()	()

EK-3. Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi (Devam)

17	Okul yöneticilerini, öğrencinin düzeyine uygun öğretim ortamının ve uygun materyalin sağlanması konusunda bilgilendirebilirim.	()	()	()	()	()
18	Becerinin doğasına göre becerinin değerlendirilmesinde tekli fırsat ve çoklu fırsat tekniklerini kullanabilirim	()	()	()	()	()
19	Problem davranışa alternatif olabilecek uyumsal davranışlar belirleyebilirim	()	()	()	()	()
20	Öğretim denemeleri/oturumları arasında geçiş etkinlikleri yapabilirim	()	()	()	()	()
21	Eğitim sürecinin okul dışında da sürdürülmesi için ailenin eğitime etkin katılımını sağlayabilirim	()	()	()	()	()
22	Öğrencinin sosyal kabulünü arttırmak için bulunduğu okuldaki personel, öğrenci ve ailelere rehberlik edebilirim	()	()	()	()	()
23	Kazandırılması hedeflenen becerinin analizinin ve öğretiminin ileri zincirleme ya da tersine (geriye) zincirleme ile yapılmasını belirleyebilirim	()	()	()	()	()
24	Problem davranışlara ilişkin program hazırlamadan önce anektod kaydı tutabilirim	()	()	()	()	()
25	Özel eğitimin en az bir alanında bilimsel çalışmalar yapabilirim	()	()	()	()	()
26	Öğrencinin eğitsel gereksinimlerini karşılayacak özel eğitim destek hizmetleri konusunda aileyi bilgilendirebilirim	()	()	()	()	()
27	Öğrencilerin uygun olmayan davranışlarını azaltmak için Davranış Değiştirme Planı hazırlayabilirim	()	()	()	()	()
28	Öğretim planında belirtilen amaçların kazanımını kolaylaştırmak için öğretim materyalleri hazırlayabilirim	()	()	()	()	()
29	Problem davranışların ortaya çıkmasını engellemek için çevresel düzenlemeler yapabilirim	()	()	()	()	()
30	Öğretim öncesi ve öğretim sırasında öğrencinin özelliğine uygun ölçü araçlarını kullanarak öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini belirleyebilirim	()	()	()	()	()
31	Öğrencideki davranış problemlerinin ortaya çıkma nedenlerini belirleyebilirim	()	()	()	()	()
32	Problem davranışlara ilişkin çalışma yapmadan önce davranış kaydı (süre, sıklık kaydı vs.) tutabilirim	()	()	()	()	()
33	Bilişim teknoloji araçlarını öğrencinin eğitim gereksinimleri doğrultusunda etkin bir şekilde kullanabilirim	()	()	()	()	()
34	Öğrencinin akranlarıyla etkileşimini arttırmak için iletişim ve sosyal becerilerin kazandırılmasına yönelik etkinlikler düzenleyebilirim	()	()	()	()	()
35	Öğretim yapmadan önce öğretim planı hazırlayabilirim	()	()	()	()	()
36	Öğrencinin tanısı ve gereksinimleri doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlayabilirim	()	()	()	()	()

EK-4. Sürekli Kaygı Ölçeği

Sürekli Kaygı Ölçeği

	Hiçbir zaman	Bazen	Çok zaman	Hemen her zaman
1. Genellikle keyfim yerindedir	(1)	(2)	(3)	(4)
2. Genellikle çabuk yorulurum	(1)	(2)	(3)	(4)
3. Genellikle kolay ağlarım	(1)	(2)	(3)	(4)
4. Başkaları kadar mutlu olmak isterim	(1)	(2)	(3)	(4)
5. Çabuk karar veremediğim için fırsatları kaçıırım	(1)	(2)	(3)	(4)
6. Kendimi dinlenmiş hissediyorum	(1)	(2)	(3)	(4)
7. Genellikle sakin, kendine hakim ve soğukkanlıyım	(1)	(2)	(3)	(4)
8. Güçlüklerin yenemeyeceğim kadar biriktiğini hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
9. Önemsiz şeyler hakkında endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
10. Genellikle mutluyum	(1)	(2)	(3)	(4)
11. Her şeyi ciddiye alır ve endişelenirim	(1)	(2)	(3)	(4)
12. Genellikle kendime güvenim yoktur	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Genellikle kendimi emniyette hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
14. Sıkıntılı ve güç durumlarla karşılaşmaktan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)
15. Genellikle kendimi hüzünlü hissederim	(1)	(2)	(3)	(4)
16. Genellikle hayatımdan memnunum	(1)	(2)	(3)	(4)
17. Olur olmaz düşünceler beni rahatsız eder	(1)	(2)	(3)	(4)
18. Hayal kırıklıklarını öylesine ciddiye alırım ki hiç unutamam	(1)	(2)	(3)	(4)
19. Akli başında ve kararlı bir insanım	(1)	(2)	(3)	(4)
20. Son zamanlarda kafama takılan konular beni tedirgin ediyor	(1)	(2)	(3)	(4)

EK-5. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

1. Öğretmenlikten bıktığımı hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
2. Okulların açılması yaklaştıkça içimi sıkıntılar kaplıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
3. Öğretmek artık beni heyecanlandırmıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
4. İşe gitmek istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
5. İş yerimde hemen öfkeleniyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
6. İşimi düşününce mideme ağrılar giriyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
7. Başka bir iş yapmayı istiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
8. Kapasitemi ve yeteneklerimi öğretmenlikten başka bir meslekte daha iyi kullanabileceğimi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
9. Öğretmenlik mesleğinde kendimi gerçekleştiremediğimi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
10. Yeniden bir meslek seçme olanağım olsa, başka bir mesleği seçerdim	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
11. Öğretmenlik, benim beklentilerimi karşılamıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
12. Öğrencilerle uğraşmaktan bıktım	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
13. Öğrencilerle ilişki kurmak istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()

EK-5. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (Devam)

14. Bütün gün öğrencilerle uğraşmak beni çok yıpratıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
15. Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
16. Öğrencilerim beni hasta ediyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
17. İşyerinde kendimi hasta gibi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
18. İşime konsantre olamıyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
19. Artık derslere girmek istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
20. Ders saatleri bir türlü bitmek bilmiyor	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
21. Meslektaşlarımla ilişki kurmak istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
22. Meslektaşlarımla sık sık tartışıyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
23. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
24. Yöneticiler, öğretmen olarak çabalarımı takdir etmiyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
25. Sınıfımda ortaya çıkan sorunların çözümlenmesinde yöneticiler hiç destek olmuyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()
26. Yöneticiler, çabalarımı övmekten çok eleştiriyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ()	Beni iyi tanımlıyor ()	Beni biraz tanımlıyor ()	Beni pek tanımlamıyor ()	Beni hiç tanımlamıyor ()