



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Özel Eğitim Anabilim Dalı

Özel Eğitim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA VE ANASINIFLARINDA GÖREV YAPAN
ÖZEL EĞİTİM VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE İŞ BİRLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Sinan BAŞARAN
ORCID: 0009-0003-7225-0383

Danışman
Doç. Dr. Rukiye KONUK ER
ORCID: 0000-0002-9500-0534

Konya – 2025

ÖN SÖZ

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca desteğini her zaman yanımda hissettiren; bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşmaktan hiçbir zaman kaçınmayan, sorularıma her zaman içtenlikle ve sabırla yanıt veren, bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi, raporlanması ve tüm aşamalarında rehberliği, akademik bakış açısı ve yönlendirici katkılarıyla yoluma ışık tutan çok kıymetli danışmanım Doç. Dr. Rukiye KONUK ER'e en içten teşekkürlerimi sunarım.

Değerli bölüm başkanımız Prof. Dr. Hakan SARI'ya ve lisansüstü eğitim sürecim boyunca ders aldığım tüm kıymetli akademisyenlere, bana kazandırdıkları bilgi, deneyim ve katkılarından dolayı içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmamın katılımcısı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma; süreç boyunca gösterdikleri mesleki paylaşımları, araştırmaya sağladıkları katkılar ve en önemlisi sabırları ile özverileri için içtenlikle teşekkür ederim.

Beni bugünlere getiren, sevgilerini ve desteklerini her daim yanımda hissettiren canım annem Emine BAŞARAN ve babam Ferhat BAŞARAN'a; desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve bu zorlu süreçte de her zaman yanımda olan kıymetli ablam Sinem KÜÇÜK ile eşi Murat KÜÇÜK'e en içten teşekkürlerimi sunarım

Yüksek lisans eğitim sürecimde dünyaya gelen ve zaman zaman ondan ayrı kalmak zorunda kalsam da evde sabırla yolumu gözleyen canım oğlum Alp'e, hayatıma kattığı tüm güzellikler için gönülden teşekkür ederim. Ayrıca, tanıştığımız ilk günden itibaren her zaman yanımda olan, bu zorlu süreçte desteğini daima hissettiren, hayatıma anlam katan sevgili eşim ve yol arkadaşım Gülhan BAŞARAN'a en derin teşekkürlerimi sunarım.

Sinan BAŞARAN

Temmuz 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vii
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sayıtlılar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Erken Çocukluk Dönemi ve Özel Eğitim Kurumları.....	6
2.1.1. Erken çocuklukta Özel Eğitim	6
2.1.2. Erken çocukluk Özel Eğitim kurumları.....	6
2.2. Mesleki Tükenmişlik (Burnout).....	7
2.2.1 Duygusal Tükenme	8
2.2.2 Duyarsızlaşma.....	8
2.2.3 Kişisel Başarı	8
2.3. Özel Eğitim Anaokulları ve Ana Sınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rolü	8
2.4. Öğretmenler Arası İş Birliği	11
2.5. İş Birliği Modelleri.....	11
2.6. Özel Eğitim Anaokulları ve Anasınıfları.....	12
2.7. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	15
2.8. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	18
3. YÖNTEM.....	20
3.1. Araştırmanın Modeli	20
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	21
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	22
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	23
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu.....	23
3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	23
3.4. Verilerin Toplanması.....	25
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	25

4. BULGULAR	29
4.1. Nicel Bulgular	29
4.2. Nitel Bulgular	37
4.2.1 İş Birliği ve Ortak Çalışma Deneyimine İlişkin Bulgular	38
4.2.2. Mesleki Öğrenme ve Katkı Ana Temasına İlişkin Bulgular	40
4.2.3. Zorluklar ve Engeller Ana Temasına İlişkin Bulgular	41
4.2.4. İdari Koşullar ve Zaman Yönetimi Ana Temasına İlişkin Bulgular	43
4.2.5. Mesleki tükenmişlik ve Motivasyon Ana Temasına İlişkin Bulgular	45
4.2.6. Geliştirme Önerileri Ana Temasına İlişkin Bulgular	46
4.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişki	48
4.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Duygusal Tükenme Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişki	49
4.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Duyarsızlaşma Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişki	53
4.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel Başarı Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişki	57
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	60
5.1. Tartışma	60
5.2. Nicel Bulguların Tartışılması	60
5.2.1. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Tartışma	61
5.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği Tartışılması	61
5.2.3. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Tartışılması	62
5.2.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Tartışılması ...	62
5.2.5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Tartışılması	63
5.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Tartışılması	64
5.3. Nitel Bulguların Tartışılması	65
5.3.1. İş Birliği ve Ortak Çalışma	65
5.3.2. Mesleki Öğrenme ve Katkı	66
5.3.3. Zorluklar ve Engeller	66
5.3.4. İdari Koşullar ve Zaman Yönetimi	67
5.3.5. Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon	68
5.3.6. Geliştirme Önerileri	68
5.4. Karma Bulguların Tartışılması	69
5.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Duygusal Tükenme Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Tartışılması	69
5.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Duyarsızlaşma Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Tartışılması	70

5.4.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel Başarı Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Tartışılması	71
5.5. Sonuç	72
5.6. Öneriler	74
5.6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	74
5.6.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler	75
KAYNAKLAR.....	76
EKLER	84
Ek 1- Kişisel Bilgi Formu	85
Ek 2- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	86
Ek 3- Maslach Tükenmişlik Ölçeği – Eğitimci Formu	87
Ek 4- Katılımcı Onam Formu	88
Ek 5- Maslach Tükenmişlik Ölçeği – Eğitimci Formu Kullanım İzin Belgesi	89

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Özel Eğitim Anaokullarında ve Anasınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Ve İş Birliği Düzeylerinin İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın toplam 75 sayfalık kısmına ilişkin, 3/07/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

3/07/2025

Sinan BAŞARAN

Doç. Dr. Rukiye KONUK ER

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

3/07/2025

Sinan BAŞARAN

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Özel Eğitim Anabilim Dalı
Özel Eğitim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÖZEL EĞİTİM ANAOKULLARINDA VE ANASINIFLARINDA GÖREV YAPAN ÖZEL EĞİTİM VE OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE İŞ BİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

Sinan BAŞARAN

Bu araştırmanın amacı, özel eğitim anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenler arası iş birliği durumlarını incelemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden olan yakınsayan paralel desen benimsenmiş, hem nicel hem nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Nicel veriler Maslach Tükenmişlik Envanteri – Eğitimci Formu ile, nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın örneklemini Özel Eğitim Anaokullarında ve Anasınıflarında görev yapan 220 öğretmen oluşturmaktadır.

Nicel bulgular doğrultusunda, katılımcı öğretmenlerin genel olarak düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, kişisel başarı alt boyutunda ise yüksek düzeyde yeterlilik hissine sahip oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi demografik değişkenler tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Nitel bulgulara ise öğretmenler, etkili iş birliği deneyimlerinin mesleki doyumu artırdığını, buna karşılık yönetsel destek eksiklikleri, rol belirsizlikleri ve zaman yönetimi sorunlarının tükenmişliği artıran faktörler olduğunu ifade etmişlerdir. İş birliğine dair deneyimler, özellikle BEP süreci, etkinlik planlama ve rol paylaşımı üzerinden şekillenmiş; öğretmenlerin bu süreçlerde karşılıklı destekle daha verimli çalışabildikleri gözlenmiştir. Karma bulguların bütüncül değerlendirilmesi sonucunda, iş birliği düzeyinin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları üzerinde doğrudan etkili olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azalmasında, etkili bir iletişim ortamı, yönetim desteği, yeterli planlama zamanı ve ortak sorumluluk bilinci belirleyici faktörler olarak öne çıkmaktadır.

Bu araştırma, erken çocukluk özel eğitim kurumlarında iş birliği ve tükenmişlik ilişkisini birlikte ele alması açısından alan yazına önemli katkılar sunmaktadır. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin mesleki refahını artıracak uygulamalara, kurum içi düzenlemelere ve ileride yapılacak bilimsel çalışmalara ışık tutacak niteliktedir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Mesleki Tükenmişlik, İş Birliği, Erken Çocukluk Eğitimi.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Special Education
Special Education Program
Master Thesis

WORKING IN SPECIAL EDUCATION KINDERGARTENS AND NURSERY CLASSES PRESCHOOL AND SPECIAL EDUCATION TEACHERS EXAMINING OCCUPATIONAL BURNOUT LEVELS AND COLLABORATION

Sinan BAŞARAN

The purpose of this study is to examine the professional burnout levels of special education and preschool teachers working in special education kindergartens and preschool classes and the cooperation between teachers. In the study, a convergent parallel design, which is a mixed method design, was adopted, both quantitative and qualitative data were collected simultaneously. Quantitative data were obtained with the Maslach Burnout Inventory – Educator Form, and qualitative data were obtained through semi-structured interviews. The sample of the study consists of 220 teachers working in Special Education Kindergartens and Special Education Kindergarten Classes.

In line with the quantitative findings, it was determined that the participating teachers experienced a low level of burnout in general and had a high level of sense of competence in the personal accomplishment sub-dimension. Demographic variables such as gender, age, seniority and branch did not show a significant difference in burnout levels. In the qualitative findings, teachers stated that effective collaboration experiences increased professional satisfaction, whereas lack of administrative support, role ambiguities and time management problems were factors that increased burnout. Experiences regarding collaboration were shaped particularly through the IEP process, activity planning and role sharing; It has been observed that teachers can work more efficiently with mutual support in these processes. As a result of the holistic evaluation of the mixed findings, it was revealed that the level of collaboration has a direct impact on teachers' perceptions of professional burnout. An effective communication environment, administrative support, sufficient planning time and a sense of shared responsibility stand out as determining factors in reducing teacher burnout levels.

This research makes significant contributions to the literature in terms of addressing the relationship between collaboration and burnout in early childhood special education institutions. The findings will shed light on practices that will increase the professional well-being of teachers, in-house regulations, and future scientific studies.

Keywords: Special Education, Preschool Teacher, Occupational Burnout, Partnership, Early Childhood Education.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Erken çocukluk eğitimi terimi, genellikle sıfır ile sekiz yaş arasındaki çocukların gelişimsel, bilişsel, duygusal ve sosyal açıdan desteklenmesini hedefleyen sistemli eğitim süreçlerini kapsar. 1800’lü yıllarda anaokullarının ortaya çıkmasıyla biçimlenmeye başlayan bu alan, yüzyıllar boyunca eğitimcilerin ilgi odağı olmuş ve zamanla disiplinler arası bir nitelik kazanmıştır. Özellikle son on yılda erken çocukluk eğitimi alanında önemli ilerlemeler kaydedilmiş; bu gelişmeler, hem bilimsel çalışmaların artması hem de çocuk gelişimi konusundaki toplumsal farkındalığın yükselmesiyle paralellik göstermiştir. Erken çocukluk (EÇ) döneminde edinilen deneyimlerin yalnızca çocuğun okul yıllarındaki akademik performansını değil, aynı zamanda hayat boyu süren kişilik gelişimi, sosyal ilişkiler ve uyum becerileri üzerinde belirleyici etkileri olduğu yönündeki bilimsel bulgular, bu dönemin kritik önemini gözler önüne sermektedir (Güneysu, 2005). Bu bağlamda erken çocukluk özel eğitimi, çocukların doğuştan getirdiği bireysel özellikler ve potansiyeller doğrultusunda gelişimlerini desteklemeyi, aynı zamanda onları topluma etkin biçimde kazandırmayı amaçlayan bütüncül bir yaklaşımı benimsemektedir (Yıldırım Doğru & Durmuşoğlu Saltalı, 2013). Özel gereksinimli bireylerin öğrenme süreci çoğunlukla yaşamın erken dönemlerinde, ev ortamında ailelerin sunduğu doğal öğretim yaşantılarıyla başlamakta; bu süreç, çocuğun temel becerilerini kazandığı ilk eğitim basamağını oluşturmaktadır (Birkan, 2001). Erken çocukluk eğitimi, özel gereksinimli çocukların topluma entegrasyonunu destekler ve günlük yaşam, öz bakım ve iletişim becerilerini geliştirir. Aile ve eğitim kurumları arasındaki iş birliği önemlidir. Eğitim süreci MEB’e bağlı kurumlarda devam eder. 37-66 ay arası çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur, ancak özel durumlar için 78 aya kadar uzatılabilir. Uzatma için rapor ve veli onayı gereklidir. Okul öncesi eğitim, özel gereksinimleri olan çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenir ve tüm çocuklara eşit fırsatlar sunar (MEB, 2013). Erken Çocukluk Özel Eğitiminin (EÇÖZE) hizmet modellerinden birisi de Özel Eğitim Anaokullarıdır. Özel Eğitim Anaokulları 37-78 ay aralığındaki özel gereksinimli bireylerin faydalanabileceği bir EÇÖZE hizmetidir. Bu hizmet 6 adet 50’şer dakikalık etkinlik saati kapsamında 1 okul öncesi ve 1 özel eğitim öğretmeni ile yürütülmektedir. Buda doğal olarak iki branşın iş birliği içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunmasını sağlamaktadır (MEB, 2018a). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yeterlilikleri, okul, aile ve diğer meslek alanlarıyla iş birliği yapma yeteneklerini, öğretim yöntemlerini uyarlama becerilerini ve kişisel ile mesleki gelişimlerini içermektedir. Bu

unsurlar, öğretmenlerin etkili bir eğitim süreci yürütebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Basık & Dayı, 2024). Etkili öğretim süreçleri, öğretim ekiplerinin iş birliği yapma düzeyine ve uyum sağlamalarına bağlıdır. Uyum sağlayamayan ekiplerin iş birliği eksikliği yaşadığı, bu durumun da öğretim sürecinde anlaşmazlık ve çatışmalara yol açtığı gözlemlenmiştir (Scruggs et al., 2007). Yaşanan çatışmalar zaman içerisinde tükenmişliğe yol açabilir. Christina Maslach, tükenmişlik konusunda önde gelen bir araştırmacıdır ve Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştirmiştir. Maslach'a göre, tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya ilişkin duyguları üç ayrı boyutta ele alır (Ergin, 1992). Öğretmenlik, tükenmişlik açısından en riskli meslek gruplarından biridir. Bu durum sadece öğretmenleri değil, aynı zamanda öğrencileri ve okulu da etkiler. Öğretmenin yaşadığı tükenmişlik, ailelerden yöneticilere, öğrencilerden velilere kadar tüm toplumu etkiler (Kayabaşı, 2008). Tüm bu bilgiler ışığında, EÇÖZE kurumlarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin kapsamlı biçimde incelenmesi; bu iki faktöre bağlı olarak eğitim sürecinde yaşanabilecek aksaklıkların belirlenmesi ve bu sorunlara yönelik önleyici tedbirlerin geliştirilmesine katkı sunması açısından önem arz etmektedir.

1.1. Problem Durumu

Uzun süre stres altında olanlar için tükenmişlik büyük bir risk unsurudur. Tükenmişlik fark edilip önlenmezse, birçok kişi etkilenir çünkü sadece bireyi değil, çevresini de olumsuz etkiler. Bu nedenle, tükenmişliğin geniş etki alanını göz önünde bulundurarak, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önlemler alınmalıdır (Erer, 2021). Tükenmişlik, özel eğitim alanında önemli bir endişe kaynağıdır. Öğretmenler, gerçekçi olmayan beklentiler, başarı algısındaki sıkıntılar, sürekli zihinsel engelli öğrencilerle çalışma ve meslektaşlardan izole olma gibi bir dizi zorlukla karşılaşarak tükenmişlik yaşayabilirler (Arslan & Aslan, 2014).

Özel eğitim alanında çalışan meslek elemanlarının yoğun çalışma saatleri ve ağır sorumlulukları, bedensel ve zihinsel engelli bireyler ile ailelerinin duygusal desteğine olan ihtiyaçlarına cevap verme çabaları, ve ailelerin yüksek beklentileri gibi faktörler, bu kurumlarda çalışan bireylerde tükenmişlik riskini artırabilir (Ugwoke et al., 2018).

Literatürdeki çalışmalara bakıldığında özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri incelenmiş ancak erken çocukluk özel eğitim kurumlarında görev yapan farklı branş mezunu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve aralarındaki iş birliğinin incelenmesi de gerekmektedir.. Erken çocukluk özel eğitim

kurumlarında görev yapan farklı branş mezunu öğretmenlerin iş birliği ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde alınacak önlemler için önemli veriler sağlayabilir. Bu bilgiler, tükenmişliğin önlenmesi ve öğretmenlerin mesleki doyumlarının artırılması adına stratejik planlamalar yapılmasına olanak tanıyacaktır. Bu sayede, öğretmenlerin daha sürdürülebilir ve verimli bir çalışma ortamına kavuşması sağlanabilir. Bu bilgiler ışığında erken çocukluk özel eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri arasındaki mesleki tükenmişlik düzeyi ile iş birliği arasındaki ilişki nasıldır ve bu ilişkiyi etkileyen faktörler nelerdir? Sorusu problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, özel eğitim anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve öğretmenler arası iş birliği incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar geliştirilmiştir. Alt amaçlar şu şekildedir;

Özel eğitim anaokulları ve anasınıflarında görev yapan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve öğretmenler arası iş birliği;

1. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri;
 - a. Cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - b. Medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - c. Yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır
 - d. Mezun oldukları alana göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
 - e. Mesleki kıdemlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Özel eğitim anaokulları ve anasınıflarında görev yapan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin, iş birliği süreçlerine ilişkin deneyim, algı ve görüşleri nelerdir?

3. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini öğretmenler arasındaki iş birliği etkilemekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Önceki araştırmalar incelendiğinde, özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik mesleki tükenmişlik, iş birliği, iş tatmini gibi konuları ele alan çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak, bu çalışmaların çoğu, (Acar & Karaaslan, 2022; Tümkiye, 2024) özel eğitimin birinci, ikinci ve üçüncü kademelerinde görev alan öğretmenleri

kapsamakta olup, erken çocukluk dönemindeki özel eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerine özel olarak odaklanmamıştır. Bu bağlamda, erken çocukluk özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş birliği düzeylerini bir arada inceleyen kapsamlı bir araştırmaya literatürde rastlanmamaktadır.

Erken çocukluk özel eğitim kurumlarında görev alan öğretmenlerin, eğitim ortamında çeşitli zorluklarla karşılaşma potansiyelleri, bu alanda bir araştırmanın gerekliliğini ve önemini daha da artırmaktadır. Erken çocukluk döneminde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların ihtiyaçlarının, genel eğitim öğrencilerine göre daha fazla özveri ve iş birliği gerektirdiği bilinmektedir. Bu nedenle, bu alandaki öğretmenlerin iş birliği yapma düzeyleri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırmaya ve bu kurumlarda sunulan eğitimin kalitesini yükseltmeye yönelik değerli bilgiler sunabilir.

Bu çalışma, literatürdeki bilgi birikimine katkı sağlayacak nitelikte ilk araştırmalardan biri olacaktır. Araştırmanın sonuçlarının değerlendirilmesi, erken çocukluk özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki destek ihtiyaçlarını anlamaya ve bu alanda yeni araştırmaların planlanmasına ışık tutabilecektir. Sonuç olarak, erken çocukluk özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş birliği düzeylerinin anlaşılması, hem öğretmenlerin mesleki iyilik hâli hem de eğitim kalitesinin iyileştirilmesi açısından önem arz etmektedir.

1.4. Sayıtlar

- Katılımcıların Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve görüşme formlarına gerçeği yansıtarak içtenlikle cevap verecekleri,
- Araştırmada kontrol edilemeyen değişkenlerin, örnekleme bulunan öğretmenlerin hepsini eşit oranda etkilediği varsayılmıştır.
- Ölçme araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri ölçtüğü kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- Bu çalışma özel eğitim anaokullarında görev yapan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır.
- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri değerlendirme aracının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Erken Çocukluk Özel Eğitimi: Yetersizliğe sahip veya gelişimsel olarak akranlarından farklı olarak gerilik gösteren 0-8 yaş arası çocukların ve ebeveynlerinin özel gereksinimlerini karşılamak ve akranlarıyla gelişimsel farklarını en az düzeye indirmek üzere ilkeleri bulunan bir alandır (Pınar, 2006).

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel eğitim hizmetini sunan kişilerdir. Özel eğitim öğretmeni, farklı öğrenme zorluklarına sahip öğrencilere özel eğitim veren uzmandır. Bu öğretmenler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için özel eğitim tekniklerini kullanır ve bilimsel kanıtlara dayalı yöntemleri benimser. Amacı, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve başarılı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmaktır (Odom et al., 2005).

Okul Öncesi Öğretmeni: Okul öncesi öğretmenleri, diğer öğretmen gruplarından ayrılarak küçük yaş grubu çocuklarla özel olarak ilgilenirler. Hem yaş grubunun hassasiyeti hem de işin niteliği göz önüne alındığında, bu öğretmenlerin özel bir önemi vardır. Onların görevleri arasında, öğrencilerin hayata hazırlanması, temel yaşam becerilerini kazanmaları ve okulu sevmeleri gibi sorumluluklar bulunmaktadır (Danışman, 2019).

Mesleki Tükenmişlik: İnsanlarla yüz yüze iletişim kurulan mesleklerde çalışanlar, doğası gereği karşısındaki kişilerle yoğun etkileşim içindedir. Bu etkileşimler genellikle çeşitli sorunlarla doludur ve çözümler belirsiz olabilir, bu da stres ve duygusal yorgunluk yaşanmasına neden olabilir. Bu durum, tükenmişlik riskini artırabilir (Maslach & Jackson, 1981).

Özel Eğitimde İş Birliği: İş birliği kavramı, çeşitli modellerle yapılan ekip çalışmaları şeklinde ortaya çıkmaktadır. Literatürde, multidisipliner, interdisipliner, transdisipliner ve uzmanlar arası iş birliği gibi farklı modellerin yer aldığı araştırmalar bulunmaktadır (Greenberg ve Bellack'ten akt. Demiröz, 2025). Özel eğitim anaokullarında uygulanan uzmanlar arası iş birlikçi modelde, personel ortak bir hedef doğrultusunda birlikte hareket eder; kararları ortaklaşa alır, rol ve sorumlulukları birlikte belirler, her ekip üyesinin görüşünü dikkate alır ve en etkili müdahale yöntemini değerlendirmek için çeşitli seçenekleri göz önünde bulundurur (Kester, 2018).

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde mesleki tükenmişlik ve öğretmen iş birliği ile ilgili kavramsal çerçeveye birlikte, yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Erken Çocukluk Dönemi ve Özel Eğitim Kurumları

2.1.1. Erken çocuklukta Özel Eğitim

Erken çocukluk özel eğitimi, sıfır ila sekiz yaş arasındaki özel gereksinimli çocukların gelişimini desteklemeyi amaçlayan bir eğitim sürecidir. Bu süreç, çocukların bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini güçlendirmeye yönelik olup, onların doğuştan sahip oldukları potansiyellerini en iyi şekilde ortaya çıkarmayı hedefler (Güneysu, 2005). Erken yaşta kazanılan deneyimler, çocuğun okul hayatındaki başarısı ve tüm yaşam boyunca devam edecek gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu eğitim, çocukları topluma uyum sağlamak ve temel beceriler, iletişim gibi alanlarda ilerlemek için bütünsel bir yaklaşımla destekler (Yıldırım Doğru & Durmuşoğlu Saltalı, 2013)

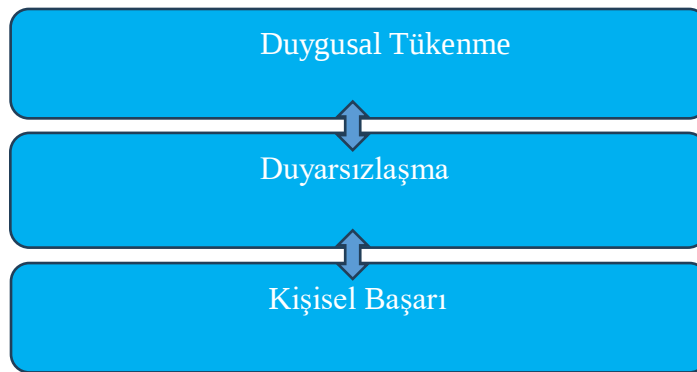
2.1.2. Erken çocukluk Özel Eğitim kurumları

36 ayını tamamlamış ve 66 ayını doldurmamış özel gereksinimli çocuklar için, hem bağımsız özel eğitim anaokulları hem de ilkökul kademesindeki özel eğitim okulları, bağımsız anaokulları ya da diğer ilkökullar bünyesinde özel eğitim anasınıfları açılabilir. Bu kurumlardaki eğitim uygulamaları belirli ilkeler çerçevesinde yürütülmektedir. Sınıflar en fazla 5 özel gereksinimli öğrenciden oluşacak şekilde düzenlenmekte, ancak yetersizliği olmayan çocukların da bu sınıflarda yer alması durumunda toplam öğrenci sayısı en fazla 14 olmaktadır. Sınıf organizasyonunda, öncelik aynı tür yetersizliği bulunan çocukların bir arada eğitim almalarına verilmekle birlikte, zorunlu durumlarda farklı yetersizlik gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta eğitim alması da mümkündür. Eğitim süreci, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan özel eğitim programlarına dayanmaktadır ve her öğrenci için dönem sonunda gelişim raporu düzenlenerek hem e-okul sistemine işlenmekte hem de velilere iletilmektedir. Öğretmenlerin günlük ders saatlerini aşmayacak şekilde planlanan eğitim programı kapsamında, özel eğitim anaokulu ve özel eğitim anasınıflarında günlük altı etkinlik saati boyunca, her biri 50 dakikalık derslerle eğitim verilmektedir. Ancak özel eğitim anasınıflarında ders başlangıç ve bitiş saatleri ile öğle yemeği zamanı, sınıfın bağlı bulunduğu okulun günlük

zaman çizelgesine göre şekillendirilmektedir. Tüm bu süreçte, eğitim etkinlikleri okul öncesi öğretmeni ile özel eğitim öğretmenin ortak çalışmasıyla yürütülmektedir (MEB, 2018a).

2.2. Mesleki Tükenmişlik (Burnout)

Tükenmişlik, bireyin kendisinden ya da çevresindekiler tarafından beklenen yüksek performans ile gerçekte sergilediği performans arasındaki farkın giderek büyümesi sonucunda ortaya çıkan tatminsizlik duygusunun bir yansımasıdır. Bu durum, zamanla bireyin mesleki yeterliliğine yönelik algısında olumsuzluklara ve duygusal çöküşe neden olabilir (Friedman, 2000). Mesleki tükenmişlik, bireyin iş yaşamında sürekli maruz kaldığı stres, ağır sorumluluklar ve yoğun duygusal yüklerle baş edememesi sonucunda fiziksel ve duygusal açıdan tükenme yaşamasıyla karakterize edilen yaygın bir sorundur. Bu süreç, motivasyon kaybı, işe karşı ilgisizlik ve mesleki performansta düşüş gibi çeşitli olumsuz sonuçlara yol açabilir. Özellikle insan etkileşiminin yoğun olduğu meslek gruplarında tükenmişliğin daha sık görüldüğü ifade edilmektedir (Erkut ve Dalgıç, 2014). Bu bağlamda, yüksek düzeyde duygusal emek, sürekli iletişim ve sorumluluk gerektiren yapısıyla öğretmenlik mesleği, tükenmişlik riskinin en yüksek olduğu meslek gruplarından biri olarak değerlendirilmektedir (Korkmaz et al., 2019) Maslach ve Jackson, tükenmişlik sendromunu daha sistematik biçimde değerlendirebilmek amacıyla geliştirdikleri ölçme aracı aracılığıyla çeşitli meslek grupları üzerinde yaptıkları çalışmalar sonucunda, tükenmişliğin üç temel boyutta incelenebileceğini ortaya koymuşlardır. Bu boyutlar; duygusal tükenme, bireyin iş yaşamı sürecinde duygusal kaynaklarının azalması ve yıpranması durumunu; duyarsızlaşma, hizmet sunulan kişilere karşı ilgisiz ve mesafeli bir tutum geliştirilmesini; kişisel başarıda azalma ise bireyin mesleki yeterliliğini ve başarısını olumsuz değerlendirmesini ifade etmektedir. Bu üç boyut, tükenmişliğin çok yönlü yapısını anlamada temel bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeve Şekil 1. de gösterilmektedir. (Maslach & Jackson, 1981)



Şekil 1. Mesleki tükenmişliğin alt boyutları

2.2.1 Duygusal Tükenme

Tükenmişliğin ana öğelerinden biri olan duygusal tükenme, bireyin sürekli artan iş talepleri ve kesintisiz stres karşısında duygusal açıdan zorlanması, enerjisinin azalması ve zamanla duygusal kapasitesinin tükenmesi durumunu ifade eder (Maslach & Jackson, 1981). İş yükündeki artış, çalışan üzerinde hem zihinsel hem de fiziksel düzeyde yıpratıcı bir etki yaratmakta; bu durum, zamanla bireyde duygusal tükenmenin gelişmesine zemin hazırlamaktadır (Ersarı Taşkesen et al., 2024).

2.2.2 Duyarsızlaşma

Tükenmişlik sendromunun temel boyutlarından duyarsızlaşmadır. Özellikle yoğun ve sürekli artan iş yükü, çalışan üzerinde duygusal ve zihinsel bir savunma mekanizması olarak duyarsızlaşmanın gelişmesine sebep olabilir. Bu durum, bireyin işine karşı ilgisinin azalmasına ve insan odaklı mesleklerde mesleki yeterliliğin zedelenmesine yol açabilmektedir (Kazu ve Yıldırım, 2021a).

2.2.3 Kişisel Başarı

Tükenmişlik sendromunun üçüncü boyutu olan kişisel başarı, bireyin mesleki yeterlilik, verimlilik ve başarı algısını ifade eder. Bu boyutta yaşanan olumsuzluklar, kişinin kendisini mesleki açıdan yetersiz, etkisiz ve başarısız hissetmesine neden olur. Kişisel başarıda azalma yaşayan bireyler, zamanla motivasyon kaybı, özgüvende düşüş ve mesleki doyumsuzluk gibi belirtilerle karşı karşıya kalabilirler (Tatlıcı & Kırımoğlu, 2008).

2.3. Özel Eğitim Anaokulları ve Ana Sınıflarında Görev Yapan Öğretmenlerin Rolü

Özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin rol ve sorumlulukları, yalnızca öğretim sürecini yürütmekle sınırlı olmayıp; sürekli mesleki gelişime açık olmak, öğrenci ihtiyaçlarına uygun materyal ve stratejileri kullanmak, diğer eğitim paydaşlarıyla etkili iş birliği kurmak ve hem öğrencilerin hem de kendi psikolojik iyi oluşlarını destekleyecek ortamları sağlamak gibi çok boyutlu görevleri içermektedir (Şahin et al., 2024). Özel Eğitim Anaokullarında ve Özel Eğitim Ana Sınıflarında eğitim 1 okul öncesi ve 1 özel eğitim öğretmenin aynı sınıfta görev alması esasına dayanılarak yürütülür (MEB, 2018a). Bu kurumlarda öğretmenler tarafından yürütülen Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı 7 ana başlık ve 39 alt başlık altında toplanır. Bu program, erken çocukluk döneminde özel eğitim hizmeti alan bireylerin gelişim alanlarını bütüncül bir yaklaşımla ele almaktadır (MEB, 2018b). Bu başlıklar şu şekildedir;

- Bilişsel Gelişim Alanı
- Alıcı Dil Gelişim Alanı
- İfade Edici Dil Gelişim Alanı
- Kaba Motor Gelişim Alanı
- İnce Motor Gelişim Alanı
- Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı
- Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı

Bu gelişim alanları kendi arasında alt gelişim alanlarıyla yapılandırılmıştır.

Tablo 1: Gelişim ve Alt Gelişim Alanları

Gelişim Alanı	Alt Gelişim Alanları
Bilişsel Gelişim Alanı	1. Mantık ve akıl yürütme-akıl yürütme ve problem çözme 2. Mantık ve akıl yürütme-sembolik temsil 3. Matematik-sayı kavramları ve nicelik 4. Matematik-sayı ilişkileri ve işlemler 5. Matematik-geometri ve uzamsal algı 6. Matematik-örüntüler ve sınıflama 7. Matematik-ölçme ve karşılaştırma 8. Bilim-bilimsel beceriler ve yöntem 9. Bilim-doğal, fiziksel çevre ve yaşam 10. Sosyal bilimler-çocuk, aile ve toplum 11. Sosyal bilimler-insanlar ve çevre 12. Sosyal bilimler-tarih ve olaylar 13. Yaratıcı sanatlar-müzik 14. Yaratıcı sanatlar-yaratıcı hareket ve dans 15. Yaratıcı sanatlar-sanat 16. Yaratıcı sanatlar-drama ve tiyatro
Alıcı Dil Gelişim Alanı	1. Anlam gelişimi 2. Dil Bilgisi yapıları 3. Sözel olmayan iletişim 4. Fonolojik farkındalık
İfade Edici Dil Gelişim Alanı	1. Başkalarıyla iletişim 2. Dil bilgisel sözcük, ek ve yapıların üretimi 3. Sözcük üretimi

	4. Fonolojik farkındalık
Kaba Motor Gelişim Alanı	1. Hareket 2. Denge 3. Nesne kontrolü
İnce Motor Gelişim Alanı	1. Kavrama 2. El becerileri
Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı	1. Sosyal ilişkiler 2. Benlik algısı-öz yeterlilik 3. Öz denetim 4. Davranışsal ve duygusal sağlık 5. Sosyal anlamlandırma
Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı	1. Yeme-içme becerileri 2. Kişisel bakım becerileri 3. Giyinme-soyunma becerileri 4. Tuvalet becerileri 5. Günlük yaşam becerileri

Tablo 1' e göre öğretim programı kapsamında 7 gelişim alanı kendi arasında toplamda 39 alt alana ayrılmıştır. Bu gelişim alanları erken çocukluk dönemindeki özel gereksinimli bireylerin bir üst öğretim kurumuna geçişi için hazır bulunuşluk seviyesini geliştirmeye yönelik bir çerçeveye sahiptir.

Tablo 2: 37-78 Ay Erken Çocukluk Özel Eğitim Öğretim Programı Kazanım Sayıları

Gelişim Alanı Adı	Kazanım Sayısı
Bilişsel Gelişim Alanı	158
Alıcı Dil Gelişim Alanı	12
İfade Edici Dil Gelişim Alanı	17
Kaba Motor Gelişim Alanı	44
İnce Motor Gelişim Alanı	25
Sosyal-Duygusal Gelişim Alanı	148
Uyumsal Beceriler Gelişim Alanı	49
Toplam	453

Tablo 2'ye göre toplamda 453 kazanım bulunmaktadır. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı (MEB, 2018b)'e göre Özel Eğitim Anaokullarında uygulanan öğretim programı kapsamında bulunan 7 gelişim alanına ait

hedeflenen kazanım sayısı 453 adettir. Kazanım sayısının en çok bilişsel gelişim alanında olduğu görülmektedir. En az kazanım sayısı ise alıcı ve ifade edici dil alanında olduğu görülmektedir.

2.4. Öğretmenler Arası İş Birliği

Özel eğitimde iş birliğinin yasal zemini, yürürlükteki düzenlemelerde açık biçimde tanımlanmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (MEB, 2018a) özel gereksinimli bireylerin eğitim süreçlerinde kurum ve kuruluşlarla koordinasyon içinde çalışılması gerektiği belirtilmiştir. Yönetmeliğin 5. maddesinde bu tür bir iş birliği doğrudan ifade edilirken, 9. maddede ise Rehberlik ve Araştırma Merkezleri'nin okul rehberlik servisleriyle birlikte öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrencilere yönelik bilgilendirme faaliyetlerini yürütmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu ifadeler, özel eğitim uygulamalarında çok paydaşlı bir iş birliği sürecinin desteklendiğini göstermektedir. Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları çeşitli sorunlara yönelik çözüm yolları arasında meslektaşlarla kurdukları iş birliğinin önemli bir strateji olarak öne çıktığı görülmektedir. Öğretmenler, özellikle veli ilişkileri, fiziksel koşulların yetersizliği ve öğretim sürecindeki güçlükler karşısında meslektaş desteğini hem duygusal hem de profesyonel anlamda bir kaynak olarak kullanmaktadırlar. Bu durum, öğretmenler arası iş birliğinin yalnızca rutin eğitim süreçlerini kolaylaştırmakla kalmayıp, karşılaşılan zorluklarla başa çıkmada da önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Özdoğan, 2021a).

2.5. İş Birliği Modelleri

Özel eğitimde iş birliği branşın doğası gereği var olması beklenen bir durumdur. Özellikle partnerli çalışmak özel eğitimin temel esaslarından birisidir. Bu bağlamda literatürde birlikte öğretim modelleri ele alındığında 6 farklı öğretim modeliyle karşılaşılmıştır. Birlikte öğretim yaklaşımı kapsamında geliştirilen altı farklı iş birliği modeli, sınıf içi öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin rollerini yapılandırarak etkili bir iş birliği süreci sunmaktadır. Bir öğretim yapan bir gözlemci modeli, öğretim sorumluluğunun bir öğretmende, gözlem ve veri toplama görevlerinin diğer öğretmende olduğu yapıyı ifade ederken; bir öğretim yapan bir yardımcı modeli, öğretmenlerden birinin öğretimi yürütüp diğerinin özel gereksinimli öğrencilere sınıf içi destek sunduğu bir işleyiş sağlar. Paralel öğretim modeli, sınıfın iki gruba ayrılarak her iki öğretmenin aynı anda farklı gruplara benzer içerikle öğretim yapmasına dayanır. İstasyon öğretim modelinde ise öğrenciler küçük gruplara ayrılır, öğretmenler bu gruplarla dönüşümlü çalışır ve böylece etkileşim temelli

bir öğrenme ortamı oluşturulur. Alternatif öğretim modeli, büyük grup öğretimi ile eş zamanlı olarak küçük gruplara özel destek sunulmasını sağlar; özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için etkili bir yaklaşımdır. Son olarak, ekip öğretimi modeli, öğretmenlerin eşit sorumluluk alarak aynı anda aynı içeriği birlikte sundukları, en yüksek düzeyde iş birliği gerektiren modeldir (Kayhan & Akçamete, 2018). Bu modeller, öğretmenlerin mesleki rollerini paylaşmalarını, karşılıklı destek sağlamalarını ve sınıf içi süreçlere ortak katılım göstermelerini teşvik ederek, öğretmen iş birliğini sistematik ve sürdürülebilir bir biçimde yapılandırır. Bu yönüyle, birlikte öğretim modelleri, öğretmenler arası iş birliğinin niteliğini artırarak mesleki tükenmişliği azaltabilecek önemli bir dayanak sunmaktadır.

2.6. Özel Eğitim Anaokulları ve Anasınıfları

Çocukların nitelikli bir eğitim alabilmesi, donanımlı eğitimciler eşliğinde planlanan eğitim ortamları ve belirli standartlara göre yapılandırılmış okul öncesi eğitimle mümkündür. Eğitim ortamındaki fiziksel koşulların ve mobilyaların çocuğun gelişim ihtiyaçlarına uygun biçimde yeniden düzenlenmesi, onların eğitime aktif katılımını desteklemektedir (Knauf, 2019). Türkiye’de yürütülen araştırmalar, okul öncesi eğitimin fiziki koşullar, öğretmen yeterlilikleri, eğitim programlarının içeriği ve denetim mekanizmaları gibi çeşitli alanlarda eksiklikler barındırdığını ortaya koymuştur. Bu çalışmaların ortak bulgusu, okul öncesi eğitimde kalite ve standartların güçlendirilmesini gerekli görmüştür (Güleş & Erişen, 2013). Bu bağlamda Özel Eğitim Anaokulları’nın eğitim kalitesi gereğince belirli fiziksel koşullara sahip olmalıdırlar. Okul öncesi eğitim kurumları için uygun yer seçimi, çocukların güvenliği için düz, toprak kaymalarına karşı güvenli, rutubetsiz alanların tercih edilmesini gerektirir. İç mekân düzenlemelerinde ise kapılar, pencereler, yer döşemeleri, sıcaklık gibi faktörler önemlidir. İç mekan düzenlemelerinden bir diğer önemli husus ise materyallerin düzenlenmesidir (Özkubat, 2013). İdeal bir okul öncesi eğitim kurumu, çocukların sağlıklı, güvenli ve ilgi çekici bir ortamda eğitim almalarını sağlamalıdır. Bina tasarımları, çocukların rahat hareket edebildiği, potansiyel tehlikelerin en aza indirildiği, tek katlı ve geniş yapılar olmalıdır. Konumlandırmada çevresel faktörlere dikkat edilmeli, binalar sese ve ısıya karşı iyi izole edilmelidir. İç-dış mekân iletişimi destekleyici olarak planlanmalı, arsa seçiminde ise güvenlik riski taşıyan unsurlardan kaçınılmalıdır. Bina, bölgenin iklim koşullarına uygun olarak yapılandırılmalıdır (MEB, 2015).



Şekil 2. İyi planlanmış bir erken çocukluk eğitim kurumu (MEB, 2014)

Tüm özel eğitim kurumlarında standart olarak bulunması gereken iç bölümler şöyledir;

- a. Giriş
- b. Müdür Odası
- c. Büro
- d. Personel Odası
- e. Bekleme Odası
- f. Grup Eğitim Odası
- g. Gözlem Odası
- h. Bireysel Eğitim Odası
- i. Tuvalet ve Lavabolar



Şekil 3. Dış giriş (MEB, 2014)



Şekil 4. İç giriş (MEB, 2014)



Şekil 5. İdari Kısım (MEB, 2014)



Şekil 6. Lavabolar (MEB, 2014)



Şekil 7. Tuvaletler (MEB, 2014)

Özel eğitim kurumlarında bahçe önemli bir alandır. Bu bağlamda bahçenin özel olarak yapılandırılması gerekmektedir. Bahçe ideal olarak binanın arka tarafında gürültüden ve yoldan uzak olmalıdır. Bahçeye çıkışlar binadan direkt olmalıdır. Bahçede oyun sahaları ve öğrencilerin suya erişebilecek şekilde belli aralıklarla çeşmeler yapılandırılmalıdır. Bahçe binanın iki katı büyüklükte bir alan kaplamalıdır ve okulun en güvenli yerine konumlandırılmalıdır (MEB, 2014).



Şekil 8. Erken çocukluk eğitim kurumunda bahçe (MEB, 2014)



Şekil 9. Erken çocukluk eğitim kurumunda bahçe (MEB, 2014)

2.7. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kazu ve Yıldırım (2021) ' ın yapmış olduğu çalışmada, bireysel değişkenler olarak yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki rütbe ve kişilik özellikleri belirlenmiş; örgütsel değişkenler ise iş yükü, kontrol eksikliği, ücret ve ceza, adalet ve değerler olarak sınıflandırılmıştır. Tükenmişliğin fiziksel semptomları arasında yorgunluk, baş ağrısı ve uyku sorunları yer alırken; davranışsal belirtiler unutkanlık, aile sorunları ve öfke patlamaları olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma, mesleki tükenmişliğin bireyin iş, özel ve aile hayatı üzerinde olumsuz etkiler yaratarak duygusal yorgunluk, iş-aile rol çatışması, fazla çalışma ve gelecek korkusuna neden olduğunu göstermektedir.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenlerin yaşları, medeni durumları, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri, çalıştıkları okul türü ve sınıflardaki öğrenci sayısı gibi demografik ve mesleki özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli etkileri olduğu görülmektedir. Yaş ilerledikçe ve mesleki kıdem arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin yükseldiği, dul öğretmenlerin ise duygusal tükenme düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik azalma eğilimi gösterirken, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin daha fazla duyarsızlaştığı tespit edilmiştir. Kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenlerin ise daha fazla tükenmişlik yaşadıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları ortamdaki duydukları memnuniyet, üstlerinden takdir görmeleri ve kendilerini mesleki açıdan ne kadar verimli buldukları da tükenmişlik düzeylerini anlamlı şekilde etkilemektedir. Bu sonuçlar, tükenmişliğin çok boyutlu bir olgu olduğunu ve bireysel, mesleki ve çevresel pek çok değişkenden etkilendiğini göstermektedir.

Özdoğru (2021b)'in yaptığı çalışmada öğretmenlerin meslektaşlarıyla iş birliği yapma düzeyleri, karşılaştıkları engeller ve geliştirme önerileri incelenmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çoğunun iş birliğine ihtiyaç duyduğunu ancak mevcut düzeyi yetersiz bulduğunu göstermektedir. Öğretmen kaynaklı engeller arasında olumsuz tutumlar, iletişim eksikliği, rekabet, gruplaşma, siyasi farklılıklar ve iş birliğinin yetersizlik olarak algılanması kaygısı öne çıkmıştır. Öğretmen dışı faktörler ise toplumsal değişim, kuşak çatışması, bireyselliği vurgulayan yasal düzenlemeler ve zorlayıcı çalışma koşullarıdır. Bu engellerin giderilmesi için öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında iş birliği becerilerinin geliştirilmesine, okul yöneticilerinin iş birliği kültürünü desteklemesine ve toplumsal düzeyde ortak sorumluluğu önceleyen anlayışın güçlendirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur

Diri ve Kırıl (2016)' tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğretmenlerinin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Elde edilen verilerden yola çıkılarak, öğretmenlerin genellikle işlerinden memnun olduklarını ancak duygusal olarak tükenmişlik yaşadıklarını gösterir. Özellikle, kadın öğretmenlerin kişisel başarıda daha fazla tükenmişlik yaşadığı, genç öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda daha fazla zorlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca, bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin evli olanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma, öğretmenlerin iş doyumunun, okulun sosyo-ekonomik durumuyla ilişkili olduğunu gösterir. Mesleği istemeyerek seçen öğretmenlerin iş doyumlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Son olarak, iş doyumunu ile tükenmişlik arasındaki negatif

ilişkinin, öğretmenlerin içsel ve dışsal doyum düzeyleriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin iş memnuniyetini artırmak ve tükenmişliklerini azaltmak için kişisel ve çevresel faktörleri göz önünde bulundurarak alınacak önlemlerin önemini vurgular.

Basık (2023) tarafından yapılan çalışmada, özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş birliği becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim paketi geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Mesleki gelişimi destekleyici nitelikte hazırlanan bu paketin uygulanması sürecinde öğretmenlere düzenli geri bildirimler sunulmuştur. Ayrıca, yapı geçerliliği sağlanmış “Öğretmen İş Birliği Becerileri Ölçeği” geliştirilerek alana yeni bir ölçme aracı kazandırılmıştır. Karma yöntemle yürütülen araştırmada, nicel boyutta deney ve kontrol gruplarına öntest-sontest uygulanmış; nitel boyutta ise deney grubundaki öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, uygulanan eğitim paketinin öğretmenlerin iş birliği becerilerini artırdığını ortaya koymuş; nitel ve nicel verilerin birbirini desteklemesi, uygulamanın etkililiğini güçlendirmiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin iş birliği gibi temel mesleki yeterliklerinin yapılandırılmış eğitim programları yoluyla geliştirilebileceğini göstermektedir.

İnce ve diğerleri (2024) tarafından yürütülen bir araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin iş birliği kavramına dair zihinsel temsilleri analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kelime İletişim Testi (KİT) kullanılmış; farklı kurumlarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden iş birliği ile ilişkilendirdikleri kavramları ifade etmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler, öğretmenlerin “iş birliği” kavramına ilişkin 147 farklı kelime ya da kavramla yanıt verdiklerini ve bu ifadelerin içerik analizine göre 10 ana tema altında toplandığını ortaya koymuştur. Bu temalar; duygular, deneyimler, zorluklar, iletişim, ortak hedefler, etik değerler, mesleki gelişim, başarı, çalışma ortamı ve kurumsal ilişkiler şeklinde sınıflandırılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin iş birliği kavramını yalnızca görev paylaşımı ya da iletişim süreci olarak değil; aynı zamanda duygusal, sosyal ve mesleki unsurları içeren çok katmanlı bir yapı olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Çalışma, etkili iş birliğinin geliştirilmesinde öğretmenlerin duygu, deneyim ve değer temelli yaklaşımlarının göz önünde bulundurulması gerektiğine işaret etmektedir.

Basık, (2023) yaptıkları çalışmada erken çocukluk döneminde özel gereksinimli çocukların gelişimini desteklemede aile ve personel iş birliğinin önemine dikkat çekmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenin kullanıldığı çalışmada, bir özel eğitim merkezinde görev yapan 12 personel ve 7 veli ile yarı yapılandırılmış görüşmeler

gerçekleştirilmiş ve içerik analizi uygulanmıştır. Araştırmada iş birliği deneyimleri, aile katılımı ve ihtiyaçları, erken çocukluk özel eğitimi, personel, kurum özellikleri ile görüş ve öneriler başlıklarında altı ana tema ve 18 alt tema belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, özel eğitim hizmetlerinde iş birliği süreçlerine ilişkin literatürle örtüşmektedir. Kurumların fiziksel koşulları, yasal düzenlemelere uygun olarak işletilmesi ve personelin yeterliliği, ailelerin bilgi ve sosyal destek ihtiyaçlarının karşılanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Ayrıca, erken tanılama ve değerlendirme sürecinin ardından eğitime başlama aşamasında, ailelerin farklı alanlarda uzman personel ile iş birliğine ihtiyaç duydukları vurgulanmaktadır. Araştırma, dijital tabanlı iş birliği programlarının geliştirilmesi, personelin mesleki yeterliklerinin artırılması ve kurumların fiziksel olanaklarının iyileştirilmesi gerektiğini önermektedir.

2.8. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974 yılında Freudenberger tarafından ortaya konmuştur. Freudenberger, tükenmişliği; enerji ve güç rezervlerinin aşırı talepler sonucunda tükenmesiyle ortaya çıkan başarısızlık, yıpranma ve bitkinlik hissi olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974) Bir diğer çalışmada tükenmişlik, kişiler arası ilişkilerde mesafe, duyarsızlık ve ilgisizlik barındıran bir psikolojik sorun olarak tanımlanmaktadır (Pedrabissi et al., 1993).

Storlie (1979)'ye göre, tükenmişlik, olumsuzlukların ve umutsuzluğun sürekli bir enerji tükenişine dönüştüğü, kişinin bu durumu reddettiğinde ortaya çıkar. Bu bakış açısına göre ise, tükenmişlik, değişimin imkansız görüldüğü durumların insan ruhunda biriktirdiği izlerle şekillenen bir durumdur.

Maslach ve Jackson (1985) yaptığı çalışmalarda meslekleri gereği insanlarla yüz yüze çalışanlarda sıklıkla ortaya çıkan tükenmişliği üç boyutlu bir durum olarak tanımlamışlardır. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olarak karşımıza çıkmaktadır (Maslach & Jackson, 1985).

Austin (2001) çalışmasında, değer verilen ve kullanılan etkili stratejiler ile öğretmen hazırlıkları ve okul temelli destekler de dahil olmak üzere iş birliğinin öğretimi nasıl etkilediğine odaklanılmıştır. "İş Birliği ile Öğretime Yönelik Görüşler Ölçeği" ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin iş birliği ile öğretim modelini matematik, fen bilgisi, okuma-yazma ve sosyal bilgiler derslerinde daha sık

kullandıkları görülmüştür. Öğretmenler, iş birliği sayesinde planlama becerilerinin geliştiğini ve dersleri daha etkili bir şekilde sunabildiklerini belirtmişlerdir (Austin, 2001).

Scott (2021)'un çalışması, iş birliğinin dört döngüsü (karşılıklı iletişim, karar verme, uygulama, değerlendirme) aracılığıyla iş birliği ile öğretim yapılan sınıflarda yardımcı öğretmenlere hangi stratejilerin sağlandığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bir şehir lisesindeki 30 yardımcı öğretmen ve beş yöneticiyle yapılan çalışmada, araştırma bulguları yardımcı öğretmenlerin aldığı stratejik desteklerin güçlendirilmesinin, iş birliği ile çalışma becerilerini ve öğrenci gelişimini artıran öğretim stratejilerini etkileyebileceğini ortaya koymuştur (Scott ve D'Urso, 2021).



BÖLÜM 3

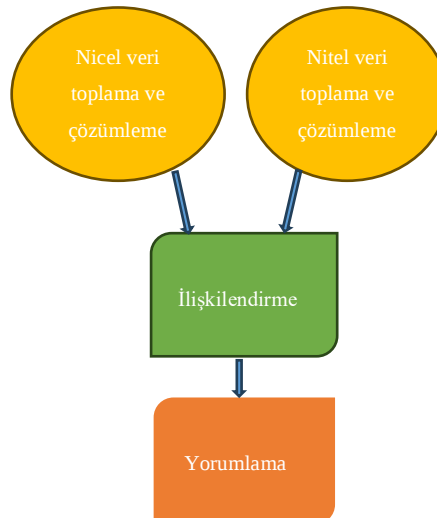
3. YÖNTEM

Bu araştırmada özel eğitim anaokullarında görev yapan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş birliği durumları incelenecektir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin nasıl toplandığı ve toplanan verilerin nasıl analiz edildiği bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

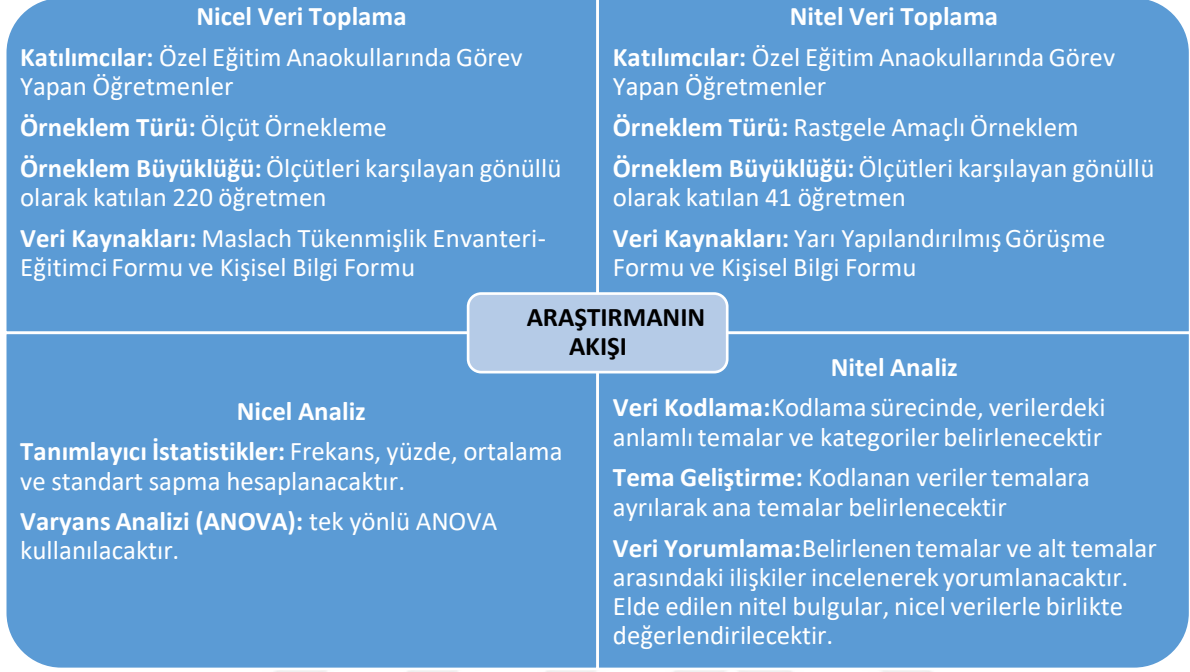
Bu araştırma, karma yöntem araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülmüştür. Yakınsayan paralel desen, araştırma konusu olan mesleki tükenmişlik ve iş birliği kavramlarının hem istatistiksel düzeyde incelenmesini hem de öğretmen deneyimlerine dayalı olarak derinlemesine anlaşılmasını mümkün kıldığı için tercih edilmiştir. Bu desen, nicel verilerle genel eğilimlerin belirlenmesini, nitel verilerle ise bu eğilimlerin bağlamsal nedenlerinin açıklanmasını sağlayarak bulguların bütüncül ve dengeli bir şekilde yorumlanmasına olanak tanımaktadır. Bu desende, nicel ve nitel veriler aynı zaman diliminde toplanmış, her biri kendi yöntemiyle ayrı ayrı analiz edilmiş ve elde edilen bulgular, ortak bir platformda karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek bütüncül bir şekilde yorumlanmıştır. Bu yöntem sayesinde araştırmanın nicel bulguları genel eğilimleri ortaya koyarken, nitel veriler bu bulguların arka planını anlamaya katkı sağlamıştır (Teddle, 2015). Bu sistemde gerçekleştirilen araştırmalarda nicel ve nitel yöntemler eşit derecede önemlidir. Başka bir deyişle, bir yöntem diğerine göre öncelikli değildir. Bu nedenle, araştırma soruları her iki deseni de eşit ağırlıkta yansıtır (Yıldırım ve Şimşek, 2021)

Araştırmanın deseni Şekil 10'da gösterilmektedir.



Şekil 10. Araştırmanın deseni (Özdemir vd., 2021).

Araştırmanın akışı Şekil 11’ de gösterilmektedir.



Şekil 11. Araştırmanın akışı

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu çalışmada özel eğitim anaokullarında görev yapan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Evren içerisinde temsil yeterliği olan örneklem grubunun belirlenmesi için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için öncelikle Türkiye’nin belirli coğrafi bölgelerinde yer alan özel eğitim anaokulları tespit edilmiştir. Bu kurumlarda görev yapan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri arasından, örnekleme dahil edilecek katılımcılar rassal yöntemle belirlenmiştir. Böylece, genellenebilir bulgular elde etmek hedeflenmiştir. Nitel boyutta ise, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan rastgele amaçlı örnekleme (Baltacı, 2018) kullanılmış ve yalnızca nicel araştırmaya katılmış öğretmenler arasından uygun görülen katılımcılar seçilmiştir. Bu seçim sürecinde, öğretmenlerin mesleki deneyim yılının 6-10 yıl arasında olmalarına dikkat edilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	158	71,8

	Erkek	62	28,2
	23-29 yaş	68	30,9
Yaş	30-39 yaş	104	47,3
	40-49 yaş	35	15,9
	50 ve üstü	13	5,9
	0-5 yıl	81	36,8
Kıdem	6-10 yıl	60	27,3
	11-20 yıl	63	28,6
	20 yıl ve üstü	16	7,3
	Lisans	179	81,4
Mezuniyet	Yüksek lisans	41	18,6
	Okul öncesi	101	45,9
Branş	Özel eğitim	119	54,1

Araştırmaya toplam 220 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların %71,8'i kadın (n=158), %28,2'si erkek (n=62) öğretmenlerden oluşmaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında, en büyük grubun %47,3 ile 30-39 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir; bunu %30,9 ile 23-29 yaş, %15,9 ile 40-49 yaş ve %5,9 ile 50 yaş ve üzeri grup izlemektedir. Mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %36,8'i 0-5 yıl, %27,3'ü 6-10 yıl, %28,6'sı 11-20 yıl ve %7,3'ü 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Mezuniyet durumlarına göre katılımcıların %81,4'ü lisans, %18,6'sı ise yüksek lisans mezunudur. Branşlara göre dağılım incelendiğinde ise öğretmenlerin %45,9'u okul öncesi öğretmeni, %54,1'i özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu bulgular, çalışmanın örnekleminin çoğunlukla kadın, 30-39 yaş aralığında, 0-10 yıl kıdeme sahip ve lisans mezunu öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına hizmet etmesi öngörülen verilerin hangi araçlarla elde edileceği hakkında açıklamalara yer verilmektedir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcıların demografik bilgilerini ortaya koymaya yönelik değişkenlerden cinsiyet, yaş, kıdem yılı, öğrenim seviyesi, görev yapılan branş şeklinde bilgiler yer almıştır.

3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Bu çalışmada, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Eğitimci Formu kullanılmıştır. Bu envanterin eğitim bilimleri alanına uyarlaması Iwanicki ve Schwab tarafından yapılmıştır. Türkçe diline uyarlanması ise İnce ve Şahin, (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci veri toplama aracı kullanılarak elde edilen ifadeler, 7'li Likert tipi bir skala ile katılımcılara yöneltilmiştir. Ölçek kullanımı için gerekli izinler (Ek 4) ölçek sahibinden alınmıştır.

3.3.3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada, araştırmanın amaçlarına ulaşmak ve veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Söz konusu formun geliştirilme süreci sistematik bir yaklaşımla beş aşamada gerçekleştirilmiştir:

1. **Alan yazın taraması:** İlk olarak, araştırmanın konusuyla ilişkili ulusal ve uluslararası literatür incelenmiştir. Bu tarama sürecinde, benzer çalışmalarda kullanılan görüşme soruları analiz edilerek, çalışmanın amacına uygun temalar ve kavramlar belirlenmiştir. Bu adım, soru havuzunun oluşturulmasına teorik bir temel sağlamıştır.
2. **Soru havuzu oluşturma:** Alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda, araştırma sorularını kapsamlı şekilde yanıtlayabilecek nitelikte bir ön soru havuzu hazırlanmıştır. Bu havuz, araştırmanın temel temalarını yansıtacak şekilde açık uçlu sorulardan oluşmuştur. Soruların anlaşılır, yönlendirici olmayan ve katılımcının deneyimlerini derinlemesine ifade etmesine olanak tanıyacak şekilde olmasına özen gösterilmiştir.
3. **Uzman görüşü alınması:** Hazırlanan soru havuzu, alanında uzman üç akademisyene sunulmuştur. Uzmanlardan, soruların kapsam geçerliliği, ifadelendirme biçimi ve araştırma amacına uygunluğu hakkında geri bildirim alınmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

4. **Pilot uygulama:** Düzenlenen form, benzer özelliklere sahip ancak araştırma örneklemini dışında kalan iki katılımcı ile pilot uygulamaya tabi tutulmuştur. Pilot çalışmada, soruların anlaşılabilirliği, uygulama süresi ve görüşme sürecindeki işlevselliği değerlendirilmiştir. Pilot uygulama bulguları, formun işlevselliği açısından yol gösterici olmuştur.
5. **Formun son halinin verilmesi:** Pilot uygulama sonrasında elde edilen veriler ve uzman görüşleri doğrultusunda sorular tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli görülen revizyonlar yapılmıştır. Böylece görüşme formu, araştırmanın amacına hizmet edecek nihai hâline getirilmiştir.

Tablo 4. Katılımcılar görüşme takvimi

Katılımcı Kodu	Branşı	Görüşme Şekli	Görüşme Tarihi	Süre
Ö1	Okul Öncesi	Yüz yüze	18.11.2024	36 dakika
Ö2	Özel Eğitim	Yüz yüze	18.11.2024	20 dakika
Ö3	Okul Öncesi	Yüz yüze	18.11.2024	26 dakika
Ö4	Özel Eğitim	Yüz yüze	18.11.2024	26 dakika
Ö5	Özel Eğitim	Yüz yüze	19.11.2024	22 dakika
Ö6	Özel Eğitim	Yüz yüze	19.11.2024	22 dakika
Ö7	Özel Eğitim	Yüz yüze	19.11.2024	21 dakika
Ö8	Okul Öncesi	Yüz yüze	19.11.2024	29 dakika
Ö9	Okul Öncesi	Yüz yüze	19.11.2024	19 dakika
Ö10	Okul Öncesi	Yüz yüze	19.11.2024	23 dakika
Ö11	Okul Öncesi	Yüz yüze	20.11.2024	23 dakika
Ö12	Okul Öncesi	Yüz yüze	20.11.2024	23 dakika
Ö13	Okul Öncesi	Yüz yüze	20.11.2024	25 dakika
Ö14	Okul Öncesi	Yüz yüze	20.11.2024	24 dakika
Ö15	Okul Öncesi	Yüz yüze	20.11.2024	21 dakika
Ö16	Özel Eğitim	Yüz yüze	20.11.2024	25 dakika
Ö17	Özel Eğitim	Yüz yüze	20.11.2024	23 dakika
Ö18	Özel Eğitim	Yüz yüze	20.11.2024	24 dakika
Ö19	Özel Eğitim	Yüz yüze	20.11.2024	22 dakika
Ö20	Özel Eğitim	Yüz yüze	20.11.2024	29 dakika
Ö21	Okul Öncesi	Yüz yüze	20.11.2024	24 dakika
Ö22	Okul Öncesi	Yüz yüze	21.11.2024	25 dakika
Ö23	Özel Eğitim	Yüz yüze	21.11.2024	24 dakika
Ö24	Özel Eğitim	Yüz yüze	21.11.2024	29 dakika
Ö25	Özel Eğitim	Yüz yüze	21.11.2024	23 dakika
Ö26	Özel Eğitim	Yüz yüze	21.11.2024	29 dakika
Ö27	Özel Eğitim	Yüz yüze	21.11.2024	30 dakika
Ö28	Okul Öncesi	Yüz yüze	22.11.2024	25 dakika
Ö29	Özel Eğitim	Yüz yüze	22.11.2024	26 dakika
Ö30	Özel Eğitim	Yüz yüze	22.11.2024	26 dakika
Ö31	Özel Eğitim	Yüz yüze	22.11.2024	21 dakika
Ö32	Özel Eğitim	Yüz yüze	22.11.2024	18 dakika

Ö33	Okul Öncesi	Yüz yüze	22.11.2024	20 dakika
Ö34	Okul Öncesi	Yüz yüze	09.12.2024	23 dakika
Ö35	Özel Eğitim	Yüz yüze	09.12.2024	27 dakika
Ö36	Okul Öncesi	Yüz yüze	09.12.2024	24 dakika
Ö37	Özel Eğitim	Yüz yüze	09.12.2024	28 dakika
Ö38	Okul Öncesi	Yüz yüze	09.12.2024	25 dakika
Ö39	Özel Eğitim	Yüz yüze	09.12.2024	26 dakika
Ö40	Özel Eğitim	Yüz yüze	09.12.2024	28 dakika
Ö41	Okul Öncesi	Yüz yüze	09.12.2024	36 dakika

Tablo 4'te yer alan verilere göre, araştırma kapsamında toplam 41 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, okul öncesi öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri olmak üzere iki branşta görev yapan bireylerden oluşmaktadır. Görüşmeler 18 Kasım 2024 ile 9 Aralık 2024 tarihleri arasında planlı bir takvim doğrultusunda yürütülmüştür. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Tüm görüşmelerin yüz yüze ve belirli bir zaman aralığında gerçekleştirilmiş olması, veri toplama sürecinde tutarlılık, geçerlik ve güvenilirlik açısından önemli bir yöntemsel hassasiyetin gözetildiğini ortaya koymaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı içerisinde MEB'e bağlı Adana, Osmaniye ve Şanlıurfa illerindeki özel eğitim anaokullarında, gerekli izinler alınıp bilgilendirmeler yapıldıktan sonra gönüllülük esasına göre 18/10/2024 ile 09/12/2024 tarihleri arasında okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinden yüz yüze toplanmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada, nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirildiği karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilerin analizine başlamadan önce, verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Bu amaçla, her bir değişkene ait basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri hesaplanmış; değerlerin $\pm 1,5$ aralığında kalması durumunda normal dağılım varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir. Buna ek olarak, verilerin dağılım özelliklerini daha ayrıntılı incelemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Elde edilen p değerleri .05 anlamlılık düzeyine göre değerlendirilmiş ve normal dağılım varsayımının sağlanıp sağlanmadığı belirlenmiştir. Normal dağılım varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik, sağlanmadığı durumlarda ise parametrik olmayan testler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme dikkate alınarak cinsiyet, branş, mezuniyet bağımsız değişkenlerine göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin

farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile, kıdem ve yaş değişkenlerine göre ise ANOVA testi ile sınanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine 87 sayfa olarak yazıya dökülmüş ve MAXQDA programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu, iş birliği süreçlerine dair katılımcıların deneyim ve görüşlerini derinlemesine ortaya koymaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Görüşme soruları, iş birliği uygulamalarından mesleki tükenmişliğe kadar çeşitli boyutları kapsamaktadır. İçerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilen veri çözümlemesinde, her bir görüşme sorusu, katılımcıların verdiği yanıtlar temel alınarak sistematik şekilde kodlanmış ve bu kodlar belirli ana temalar ve alt temalar altında gruplanmıştır. Nitekim, görüşme sorularından “Sınıftaki partneriniz ile BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme sürecinde iş birliği yapıyor musunuz?” ve “Sınıftaki partnerinizle eğitim faaliyetlerinde nasıl iş birliği yürütüyorsunuz?” gibi sorular, “İş Birliği ve Ortak Çalışma” ana temasındaki BEP sürecinde destek alma/verme ve ortak etkinlik planlama alt temalarıyla doğrudan bağlantılıdır. Benzer şekilde, “İş birliği yaparken yeterlilik unsurlarını neye göre belirliyorsunuz?” sorusu, “Mesleki Öğrenme ve Katkı” ana temasına bağlı alanlar arası bilgi paylaşımı ve karşılıklı gelişim kodları ile anlam kazanmıştır. Öte yandan, “İş birliği yaparken karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?” ve “İş birliği yaparken zaman yönetimi konusunda ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?” soruları, “Zorluklar ve Engeller” ile “İdari Koşullar ve Zaman Yönetimi” ana temaları ve ilgili alt temalar (örneğin iş yükü ve rol belirsizliği, iletişim sorunları, yönetim desteği eksikliği, süre problemleri) ile doğrudan örtüşmektedir. Ayrıca, “İş birliği süreçlerinde okul yönetiminden aldığınız destek yeterli mi?” sorusu, özellikle idari koşulların analiz edildiği temalarla ilişkilendirilmiştir. “Mesleki tükenmişlik” ve “motivasyon”un araştırıldığı sorular ise “Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon” ana teması altında, partner desteğiyle motivasyon kazanma ve destek görmeme gibi kodlarla anlam bulmuştur. Son olarak, “İş birliği süreçlerini daha etkili hale getirmek için yapılması gerekenler nelerdir?” sorusu, “Geliştirme Önerileri” ana temasıyla ve altındaki eğitim gereksinimi ile yasal düzenleme ihtiyacı kodlarıyla doğrudan ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, görüşme soruları ile içerik analizi temaları arasında kurulan bu sistematik eşleştirme, hem veri toplama sürecinin hem de analiz aşamasının metodolojik tutarlılığını sağlamış, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliliğini desteklemiştir. Bu süreçte araştırmacı güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlama işlemleri araştırmacı ve bir uzman tarafından ayrı ayrı yapılmış, gerekli durumlarda uzlaşılıyla düzenlemeye gidilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan güvenilirlik analizinde,

uzmanlar arasında %81.25 oranında görüş birliği sağlanmıştır. Bu değer, aşağıdaki formül kullanılarak hesaplanmıştır: $P = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$. Bu bağlamda, araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler istatistiksel analizlerle; nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle bütüncül olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Tükenmişlik Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Değişkenler	Alt Boyutlar	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Standart Sapma	Skewness	Kurtosis
Mesleki Tükenmişlik	Kişisel başarı	22,86	22,00	17	9,18	,527	-,171
	Duygusal tükenme	9,59	7,00	5	5,37	1,124	,222
	Duyarsızlaşma	29,02	27,00	19	13,35	,659	-,294
	TÜKENME	61,49	59,00	41	22,70	,426	-,730
	TOPLAM						

Mesleki tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde, kişisel başarı boyutunda ortalama puan 22.86 (medyan=22, mod=17, ss=9.18) olup pozitif çarpıklık (0.527) ve hafif negatif basıklık (-0.171) göstermektedir. Duygusal tükenme boyutunda ortalama 9.59 (medyan=7, mod=5, ss=5.37) ile belirgin pozitif çarpıklık (1.124) ve hafif pozitif basıklık (0.222) gözlenirken, duyarsızlaşma boyutunda ortalama 29.02 (medyan=27, mod=19, ss=13.35) ile orta düzeyde pozitif çarpıklık (0.659) ve negatif basıklık (-0.294) saptanmıştır. Toplam tükenmişlik puanı ise ortalama 61.49 (medyan=59, mod=41, ss=22.70) olup hafif pozitif çarpıklık (0.426) ve belirgin negatif basıklık (-0.730) göstermektedir. Bu sonuçlar, özellikle duygusal tükenme boyutunda sağa çarpık bir dağılım olduğuna, diğer boyutlarda ise verilerin normal dağılımdan sapmalar içerdiğine işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş birliği yaklaşımları arasındaki ilişki yakınsayan paralel desen ile belirlenmiştir. Bu desende, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış, bağımsız biçimde analiz edilmiş ve sonuçlar daha sonra birleştirilerek yorumlanmıştır. Bu yaklaşım, her iki veri türünün güçlü yönlerinden yararlanarak elde edilen bulguların karşılıklı olarak desteklenmesine ve anlamlandırılmasına olanak sağlamıştır. Veri toplama sürecinde hem ölçek uygulamaları hem de görüşmeler aynı

dönemde gerçekleştirilmiş; böylece nicel ve nitel veriler, aynı bağlamsal koşullarda toplanarak tutarlılık sağlanmıştır. Veriler analiz edildikten sonra, sonuçlar bütünleştirilmiş ve tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenlerin iş birliği deneyimleri arasındaki ilişki hem sayısal hem de anlatımsal olarak ortaya konulmuştur. Birlikte yürütülen bu analiz süreci, bulguların birbirini destekleyip desteklemediğini ortaya koyarak, farklı veri türlerinin birlikte değerlendirilmesini sağlamıştır.

Tablo 6. Mesleki Tükenmişlik Normallik Testi

Kolmogorov-Smirnov ^a			
	Statistic	df	Sig.
Mesleki tükenmişlik	1,149	204	,143

Mesleki tükenmişlik düzeyinin normal dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Test sonucunda istatistik değeri 1.149, serbestlik derecesi 204 ve $p = .143$ olarak bulunmuştur. Elde edilen p değeri .05 anlamlılık düzeyinden büyük olduğundan, mesleki tükenmişlik puanlarının normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda mesleki tükenmişlik değişkenine ilişkin analizlerde parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularına yer verilmiştir. Nitel ve nicel bulgular ayrı ayrı değerlendirilerek önce nicel sonra nitel bulgular sunulmuştur. Karma yöntem araştırmasına göre en sonda verilerin arasındaki ilişkiyi içeren bir bölüm barındırmaktadır.

4.1. Nicel Bulgular

Tablo 7. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri		
Mesleki Tükenmişlik Ölçek Maddeleri	$\bar{X}$	ss
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	2,87	1,927
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	4,31	1,965
3.	3,77	1,971
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	5,35	1,762
5.	2,10	1,702
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	3,52	2,075
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	5,59	1,698
8.	3,21	2,169
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi düşünüyorum.	5,55	1,686
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı çok duyarsızlaştığımı hissediyorum.	2,26	1,783
11.	2,65	1,993
12.	4,11	2,002
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	2,80	2,014
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	4,20	1,982
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	1,59	1,400
16.	2,69	1,948
17.	4,90	1,776

18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	5,61	1,661
19.	5,27	1,615
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	2,53	1,900
21.	4,54	1,814
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1,86	1,541

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin her bir maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin bazı maddelere daha yüksek, bazı maddelere ise daha düşük düzeyde katılım gösterdiği görülmektedir. En yüksek ortalama “Öğrencilerimle içten gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum” ($\bar{X} = 5,61$; $SS = 1,661$) maddesinde görülmektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleki işlevlerini anlamlı ve etkili bulduklarını göstermektedir. Bunu, “Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi düşünüyorum” ($\bar{X} = 5,55$; $SS = 1,686$) ve “Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum” ($\bar{X} = 5,35$; $SS = 1,762$) maddeleri izlemektedir. Buna karşılık en düşük ortalamalar “Bazı öğrencilerin ne olduğunu gerçekten umursamıyorum” ($\bar{X} = 1,59$; $SS = 1,404$) ve “Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum” ($\bar{X} = 1,86$; $SS = 1,541$) maddelerinde görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin genel olarak öğrencilerine karşı duyarlı ve sorumlu bir yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. “Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum” ($\bar{X} = 2,80$; $SS = 2,014$) ve “Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum” ($\bar{X} = 2,53$; $SS = 1,900$) gibi maddelerdeki ortalama puanların görece düşük olması, öğretmenlerin tükenmişlik algılarının çok yüksek olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan “Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor” ($\bar{X} = 5,12$; $SS = 2,075$) ve “Öğretmenliğin yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum” ($\bar{X} = 4,20$; $SS = 1,982$) gibi maddelerdeki yüksek ortalamalar ise öğretmenlerin zaman zaman mesleki yük ve duygusal zorlanma yaşadıklarına işaret etmektedir.

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	Levene (F;p)	t	p	Cohen d
--------------------------------------	----------	---	-----------	----	-----------------	---	---	---------

Kişisel başarı	Kadın	158	22,36	9,03	-1,462	-1,247	,214	0,19
	Erkek	62	24,13	9,50	p>0,05			
Duygusal tükenme	Kadın	158	8,99	4,98	8,201	-2,382	,019	0,38
	Erkek	62	11,12	6,03	P<0,05			
Duyarsızlaşma	Kadın	158	28,67	13,65	,597	-,595	,540	0,09
	Erkek	62	29,91	12,64	p>0,05			
TÜKENME TOPLAM	Kadın	158	60,03	22,66	,165	-1,462	,146	0,22
	Erkek	62	65,17	22,58	p>0,05			
*p<0,05								

Gerçekleştirilen araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiştir. Buna göre kişisel başarı alt boyutunda kadınların ($\bar{X}=22,36$) ve erkeklerin ($\bar{X}=24,13$) puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,247$, $p=,214$). Bu durum, cinsiyete göre kişisel başarı algısının benzer olduğunu göstermektedir. Mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda ise anlamlı bir fark bulunmuştur ($t=-2,382$, $p=,019$). Erkek katılımcıların duygusal tükenme puan ortalaması ($\bar{X}=11,12$), kadın katılımcılara ($\bar{X}=8,99$) göre daha yüksektir. Elde edilen t değeri, erkeklerin kadınlara kıyasla daha fazla duygusal tükenme yaşadığını göstermektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda kadın ($\bar{X}=28,67$) ve erkek ($\bar{X}=29,91$) katılımcıların puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-0,595$, $p=,540$). Cinsiyet değişkenine göre son olarak öğretmenlerin tükenmişlik toplam puanı açısından da kadınların ortalaması ($\bar{X}=60,03$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}=65,17$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-1,462$, $p=,146$).

Tablo 9. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Mezuniyet	N	$\bar{X}$	ss	Levene (F;p)	t	p	Cohen d
Kişisel başarı	Lisans	179	22,57	8,90	,323	-,984	,326	0,22

	Yüksek lisans	41	24,25	10,44	p>0,05			
Duygusal tükenme	Lisans	179	9,43	5,24	,969	-,970	,333	0,17
	Yüksek lisans	41	10,40	5,96	p>0,05			
Duyarsızlaşma	Lisans	179	28,97	13,88	5,916	-,138	,890	0,02
	Yüksek lisans	41	29,31	10,64	p>0,05			
TÜKENME TOPLAM	Lisans	179	60,9822	23,08	1,256	-,708	,480	0,13
	Yüksek lisans	41	63,9714	20,92	p>0,05			

*p<0,05

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına (lisans ve yüksek lisans) göre mesleki tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlarında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. elde edilen bulgulara göre mesleki tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı ($\bar{X}=22,57$, ss = 8,90) ile yüksek lisans mezunlarının ortalama puanı ($\bar{X}=24,25$, ss= 10,44) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t=-,984, p=,326). Levene testi sonucu (p>0,05) varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunda ise lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı (X=9,43, ss = 5,24) ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalama puanı (X=10,40, ss = 5,96) arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir (t=-,970, p=,333). Levene testi sonucu (p>0,05) varyansların homojen olduğunu doğrulamaktadır.

Tablo 10. Mesleki Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyut Puanları Arasındaki t Testi Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Branş	N	$\bar{X}$	ss	Levene (F;p)	t	p	Cohen d
Kişisel başarı	Okul öncesi	101	22,23	9,30	,044	-,889	,375	0,12
	Özel eğitim	119	23,38	9,09	p>0,05			
Duygusal tükenme	Okul öncesi	101	8,79	4,82	6,748	-1,973	,050	0,27
	Özel eğitim	119	10,24	5,72	p>0,05			
Duyarsızlaşma	Okul öncesi	101	28,03	12,59	1,752	-,956	,340	0,13
	Özel eğitim	119	29,83	13,94	p>0,05			

TÜKENME TOPLAM	Okul öncesi	101	59,05	21,80	1,025	-1,380	,169	0,26
	Özel eğitim	119	63,46	23,31	p>0,05			
*p<0,05								

Araştırmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri branş değişkenine (okul öncesi ve özel eğitim) göre incelenmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, mesleki tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması 22,23; özel eğitim öğretmenlerinin ise 23,38 olarak bulunmuştur. Bu iki grup arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-0,889$, $p>.05$).

Duygusal tükenme alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 8,79; özel eğitim öğretmenlerinin ortalaması ise 10,24'tür. Gruplar arasındaki fark anlamlılık sınırına oldukça yakın olmakla birlikte, istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t=-1,973$, $p=.050$).

Duyarsızlaşma alt boyutunda okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalaması 28,03; özel eğitim öğretmenlerinin ortalaması 29,83'tür. Bu fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=-0,956$, $p>.05$).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi toplam puanları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin ortalaması 59,05; özel eğitim öğretmenlerinin ortalaması 63,46'dır. Ancak bu fark da anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır ($t=-1,380$, $p>.05$). Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin branşlarına göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı söylenebilir ($p>.05$). Her ne kadar özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme ve toplam tükenmişlik puan ortalamaları daha yüksek olsa da bu farklar anlamlı düzeyde değildir.

Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri Alt Boyutlarının Yaş Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	Yaş	N	$\overline{X}$	ss	Levene (F;p)	F	p	Gruplar Arası Fark	η^2 / Ω^2
Kişisel başarı	23-29 yaş	68	24,95	9,63	1,054	3,068	,029	A-D	0,21
	30-39 yaş	104	22,63	9,09					0,04

	40-49 yaş	35	21,59	8,09				
	50 ve üstü	13	17,23	7,62				
	23-29 yaş	68	26,09	11,67				0,17
Duygusal tükenme	30-39 yaş	104	31,25	13,80	1,359	1,483	,220	0,03
	40-49 yaş	35	29,56	14,57				
	50 ve üstü	13	26,30	13,15				
	23-29 yaş	68	9,69	5,50				
Duyarsızlaşma	30-39 yaş	104	10,11	5,51	1,434	2,150	,095	0,14
	40-49 yaş	35	8,93	4,96				0,02
	50 ve üstü	13	7,00	4,16				
	23-29 yaş	68	60,73	22,18				
TÜKENME TOPLAM	30-39 yaş	104	64,01	22,64	,170	1,468	,224	14,0
	40-49 yaş	35	60,09	23,65				0,02
	50 ve üstü	13	50,53	22,16				
*p<0,05								

Tablo 11’de öğretmenlerin yaş değişkenine göre mesleki tükenmişlik alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; kişisel başarı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 23-29 yaş aralığındaki öğretmenlerde ($\bar{X}$ =24,95), en düşük puan ortalamasının ise 50 yaş ve üzeri öğretmenlerde ($\bar{X}$ =17,23) olduğu görülmektedir. Bu farklılığa ilişkin F değeri 3,068 olarak bulunmuş ve $p<,05$ düzeyinde anlamlılık göstermektedir ($p=,029$). Levene homojenlik testi sonucu da varyansların homojen olduğunu ortaya koymuştur (Levene=1,054; $p>,05$). Gruplar arasındaki farkın incelenmesi için gerçekleştirilen Tukey testi sonuçlarına göre 23-29 yaş grubundaki öğretmenlerin kişisel başarı puan ortalamaları, 50 yaş ve üzeri öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum, genç öğretmenlerin mesleklerinde daha yüksek kişisel başarı algısına sahip olduklarını, yaş ilerledikçe bu algının azaldığını göstermektedir. Duygusal tükenme alt boyutunda ise en yüksek ortalama 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}$ =31,25), en düşük ortalama ise 23-29 yaş grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}$ =26,09) gözlenmiştir. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F=1,483$; $p=,220$). Duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek ortalamanın 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}$ =10,11), en düşük ortalamanın ise 50 yaş ve üzeri grupta ($\bar{X}$ =7,00) olduğu görülmektedir; yine de bu fark istatistiksel olarak

anlamli bulunmamıştır (F=2,150; p=,095). Tükenmişlik toplam puanı açısından ise en yüksek ortalamanın 30-39 yaş grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}$ =64,01), en düşük ortalamanın ise 50 yaş ve üzeri grupta ($\bar{X}$ =50,53) olduğu görülmektedir. Ancak bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir (F=1,468; p=,224). Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, yalnızca kişisel başarı boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı bir farkın bulunduğu; diğer alt boyutlar ve tükenmişlik toplam puanı açısından yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Özellikle genç öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu, yaş ilerledikçe mesleki tatminin ya da başarı algısının azaldığını ortaya koymaktadır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri Alt Boyutlarının Kıdem Değişkenine Göre İstatistiksel Verileri

Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları	KIDEM	N	$\bar{X}$	ss	Levene (F;p)	F	p	Gruplar Arası Fark	η^2 / Ω^2
Kişisel başarı	0-5 yıl	81	23,11	9,87	1,008	,088	,967		0,03
	6-10 yıl	60	22,67	8,43					
	11-20 yıl	63	22,98	8,94					0,01
	20 yıl ve üstü	16	21,86	9,88					
Duygusal tükenme	0-5 yıl	81	26,20	12,31	1,140	1,901	,131		0,16
	6-10 yıl	60	31,01	14,43					
	11-20 yıl	63	30,73	12,73					0,02
	20 yıl ve üstü	16	29,73	15,39					
Duyarsızlaşma	0-5 yıl	81	9,03	4,86	,966	1,460	,227		0,14
	6-10 yıl	60	10,80	5,86					
	11-20 yıl	63	9,46	5,52					0,02
	20 yıl ve üstü	16	8,46	5,09					
TÜKENME TOPLAM	0-5 yıl	81	58,36	22,06	1,381	,936	,424		0,11
	6-10 yıl	60	64,50	23,51					
	11-20 yıl	63	63,17	21,63					0,01
	20 yıl ve üstü	16	60,06	26,83					

Tablo 12’de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre mesleki tükenmişlik alt boyutlarına ait puan ortalamaları incelendiğinde; kişisel başarı alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=23,11$), en düşük ortalamasının ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=21,86$) olduğu görülmektedir. Ancak puan ortalamalarına ilişkin F değeri ,088 olup, $p=,967$ ile istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Levene homojenlik testi sonucu da varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene=1,008; $p>,05$). Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Duygusal tükenme alt boyutunda en yüksek puan ortalamasının 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=31,01$), en düşük puanın ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=26,20$) olduğu görülmektedir. 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}=29,73$) da yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığa ilişkin F değeri 1,901 olup, $p=,131$ düzeyinde bulunmuş ve bu durum anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Levene homojenlik testi değeri 1,140 ve $p>,05$ olduğundan, varyansların homojen olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Duyarsızlaşma alt boyutunda en yüksek puan ortalaması 6-10 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerde ($\bar{X}=10,80$), en düşük puan ortalaması ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=8,46$) görülmektedir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri 1,460 olup $p=,227$ düzeyindedir ve bu sonuç da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Levene testi sonucu varyansların homojen olduğunu göstermektedir (Levene=,966; $p>,05$). Bu bulgulara göre öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri kıdemlerine göre anlamlı düzeyde değişmemektedir.

Tükenmişlik toplam puanı açısından incelendiğinde; en yüksek ortalama 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=64,50$), en düşük ortalama ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde ($\bar{X}=58,36$) görülmektedir. 20 yıl ve üzeri kıdem grubundaki öğretmenlerde ise tükenmişlik puanı ortalaması ($\bar{X}=60,06$) olarak belirlenmiştir. Puan ortalamalarına ilişkin F değeri ,936 olup $p=,424$ düzeyinde bulunmuştur. Levene testi sonucu (1,381; $p>,05$)

varyansların homojen olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlara göre, toplam tükenmişlik puanı açısından öğretmenler arasında kıdem değişkenine bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.2. Nitel Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenler arası iş birliğine yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler ana temalar, alt temalar olarak analiz edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 13. Temalar, alt temalar ve kodlar

Ana Tema	Alt Tema	Kod
İş Birliği ve Ortak Çalışma	BEP Sürecinde İş Birliği	BEP hazırlamada destek alma/verme Evra ve değerlendirme paylaşımı
	Ortak Etkinlik Planlama ve uygulama	Etkinlikleri bölüşme, Etkinlikleri birlikte yürütme
	Rol Paylaşımı	Sanat-motor becerilerde okul öncesi öğretmenin aktif rolü Akademik-uygulamalarda özel eğitimcinin yönlendirici olması
		Emir kipi kullanımı, sade yönerge öğrenimi
Mesleki Öğrenme ve Katkı	Alanlar Arası Bilgi Paylaşımı	Okul öncesinden özel eğitime ya da tersi bilgi aktarımı
	Karşılıklı Gelişim ve Öğrenme	Partnerden öğrenme, farklı bakış açısı kazanma
Zorluklar ve Engeller	İş Yüğü ve Rol Belirsizliği	İş yükünün eşit dağılmaması Özel eğitim öğretmenine daha çok sorumluluk düşmesi
	İletişim Sorunları	Alan farkı nedeniyle anlaşmazlık yaşanması Partnerle uyumsuzluk, destek görmeme
	Yönetim Desteği Eksikliği	“Kendi aranızda çözün” yaklaşımı
İdari Koşullar ve Zaman Yönetimi	Okul Yönetimi ve Fiziksel Koşullar	Materyal eksikliği veya desteği Partner seçimi ve yerleştirmede destek/engel
	Süre Problemleri	6 saatin uzunluğu, ders süresi yorgunluğu
Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon	Azaltan Faktörler	Partner desteğiyle motivasyon, okula istekle gelme
	Artıran Faktörler	Destek görmeme, yanlış bakış açıları (acıma, ilgisizlik)
Geliştirme Önerileri	Eğitim Gereksinimi	Okul öncesi öğretmenlere özel eğitim oryantasyonu
	Yasal Düzenleme İhtiyacı	BEP sorumluluğu, görev paylaşımı, iş tanımlarının netleştirilmesi Yardımcı personel ihtiyacı (hostes, gölge öğretmen)

Tablo 13’ te araştırmanın nitel boyutunun analizi sonucu ortaya çıkan tema, alt tema ve kodlar gösterilmektedir. Bu çalışmada, içerik analizi yoluyla elde edilen veriler; 6 ana tema, 14 alt tema ve 22 kod çerçevesinde yapılandırılmıştır. Temalar, öğretmenlerin iş birliği, mesleki gelişim, karşılaşılan zorluklar, yönetsel koşullar, motivasyon düzeyleri ve önerilerini kapsayacak şekilde geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Temaların içerik yoğunluğu, öğretmen deneyimlerinin yalnızca yüzeysel değil, aynı zamanda çok katmanlı ve bağlamsal boyutlarını da yansıttığını göstermektedir.

4.2.1 İş Birliği ve Ortak Çalışma Deneyimine İlişkin Bulgular

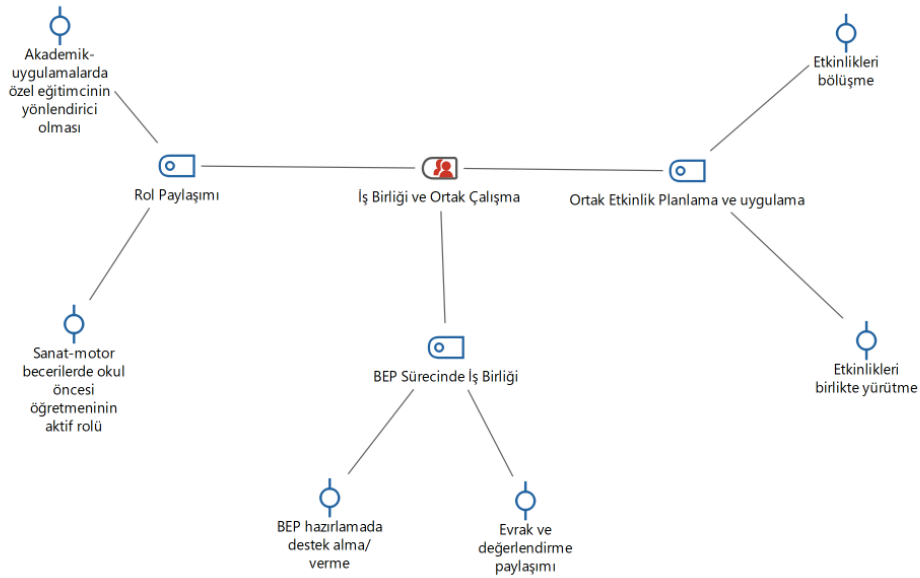
Tablo 14. İş Birliği ve Ortak Çalışma Deneyimi Ana Temasına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Kod	(f)
İş Birliği ve Ortak Çalışma	BEP Sürecinde İş Birliği	BEP hazırlamada destek alma/verme	33
		Evrak ve değerlendirme paylaşımı	27
	Ortak Etkinlik Planlama ve uygulama	Etkinlikleri bölüşme,	36
		Etkinlikleri birlikte yürütme	
	Rol Paylaşımı	Sanat-motor becerilerde okul öncesi öğretmenin aktif rolü	19
		Akademik-uygulamalarda özel eğitiminin yönlendirici olması	21

Katılımcılardan elde edilen veriler ile yapılan içerik analizi sonucunda oluşturulan iş birliği ve ortak çalışma ana temasına bağlı olarak BEP sürecinde iş birliği, ortak etkinlikleri planlanması ve uygulanması, rol paylaşımı olmak üzere üç alt tema oluşturulmuştur. Katılımcıların büyük çoğunluğu, okul öncesi ve özel eğitim öğretmenleri arasında etkin bir iş birliğinin sınıf içi uygulamalara doğrudan yansıdığını ifade etmektedir. Özellikle BEP sürecinde destek alışverişi yapılmakta, özel eğitim öğretmenleri çoğunlukla evrak işlerini üstlenirken, okul öncesi öğretmenleri değerlendirme ve uygulamada daha aktif olabilmektedir. Katılımcı 1 bu durumu şöyle aktarmaktadır: “*Genelde özel eğitim öğretmenimiz BEP hazırlama konusunda öncü oluyor, ben daha çok değerlendirme kısmında destek veriyorum.*” Etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında görev paylaşımının net olduğu, bir öğretmenin sanat etkinliği

yaparken diğ erinin bireysel ç alışmalara odaklandı ğ ı g örülmektedir. Bu noktada Katılımcı 4, “Etkinlikleri paylaşarak yürütüyoruz; biri yaparken diğ eri diğ er çocuklarla ilgileniyor.” ifadesiyle görev paylaşımı içeren bu süreci özetlemektedir. Ayrıca ö ğ retmenler, uzmanlık alanlarına göre sınıf yönetimi ve uygulama sorumluluklarını paylaştıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı 13, “BEP hedeflerini birlikte belirledik, sürece ortak olduk.” ifadesiyle BEP hazırlamada destek alma/verme sürecine değ inmiştir. Katılımcı 14, “Çocukların gelişim formlarını birlikte dolduruyoruz.” diyerek evrak ve değ erlendirme paylaşımı koduna iş aret etmiştir. Katılımcı 7, “Etkinlikleri haftalık olarak paylaşıyoruz, biri planlıyor diğ eri uyguluyor.” cümlesiyle etkinlikleri bölüş me durumunu belirtmiştir. Katılımcı 3, “Bir etkinliğ i baştan sona birlikte sürdürüyoruz.” diyerek etkinlikleri birlikte yürütme sürecine vurgu yapmıştır. Katılımcı 5, “Sanat etkinliklerini genellikle partnerim üstleniyor.” ifadesiyle sanat-motor becerilerde okul öncesi ö ğ retmeninin aktif rolü olduğunu belirtmiştir. Katılımcı 24 ise, “Bireysel hedefleri ben yazıyorum, partnerime aktarıyorum.” diyerek akademik-uygulamalarda özel eğ itimcinin yönlendirici olması kodunu ifade etmiştir..

Ş ekil 12’ de İş birliğ i ve ortak ç alışma ana temasına ait tematik harita g österilmektedir



Ş ekil 12. İş birliğ i ve ortak ç alışma temasına ait harita

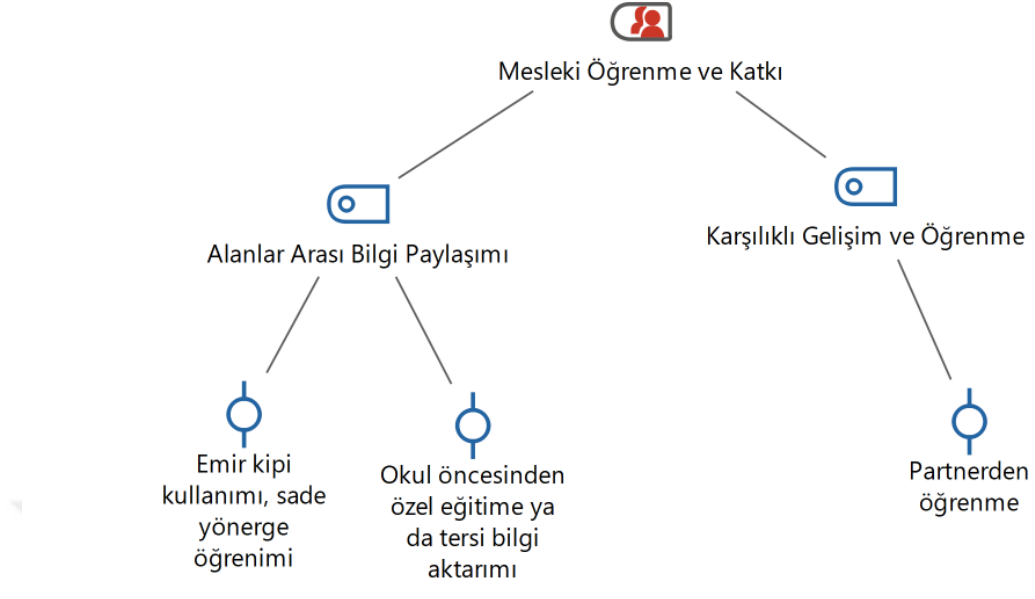
4.2.2. Mesleki Öğrenme ve Katkı Ana Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 14. Mesleki Öğrenme ve Katkı Ana Temasına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Kod	(f)
Mesleki Öğrenme ve Katkı	Alanlar Arası Bilgi Paylaşımı	Emir kipi kullanımı, sade yönerge öğrenimi	18
		Okul öncesinden özel eğitime ya da tersi bilgi aktarımı	22
	Karşılıklı Gelişim ve Öğrenme	Partnerden öğrenme, farklı bakış açısı kazanma,	29

Araştırma kapsamında öğretmen görüşlerine göre elde edilen ikinci ana tema mesleki öğrenme ve mesleki katkı üzerinedir. Tablo 14 de sunulan öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen bulgular, alanlar arası bilgi paylaşımının ve mesleki etkileşimin iş birliğinin önemli bir parçası olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, farklı branşlardan gelen öğretmenlerin birlikte çalışmasının, kişisel mesleki gelişimlerine büyük katkı sağladığını belirtmiştir. Örneğin, okul öncesi öğretmenleri özel eğitimde kullanılan iletişim tekniklerini, bireyselleştirme yöntemlerini ve sabırlı yaklaşım tarzlarını öğrenme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı 5, “Okul öncesinde uzun cümlelerle anlatırken, özel eğitimde sade, emir kipinde iletişim gerektiğini öğrendim.” sözleriyle bu öğrenme sürecine dikkat çekmektedir. Özel eğitim öğretmenleri ise, okul öncesi öğretmenlerinden grup yönetimi, etkinlik çeşitliliği ve gelişimsel takibi öğrenmektedir. Bu karşılıklı öğrenme süreci, öğretmenlerin sadece kendi branşlarında değil, eğitimsel yaklaşımlarda da çeşitliliğe ulaşmasını sağlamaktadır. Katılımcı 7, “Birlikte çalışmak motivasyonumu artırıyor, birbirimizden öğreniyoruz.” diyerek bu durumu pekiştirmiştir. Ayrıca bu süreç, sadece bilgi paylaşımı ile sınırlı kalmamakta; öğretmenler birbirlerinin deneyimlerinden, yaklaşım biçimlerinden ve iletişim tarzlarından da etkilenmektedir. Bu bağlamda, iş birliği yalnızca çocuklara değil, öğretmenlere de gelişim alanı yaratmaktadır. Katılımcı 16, “Partnerimden öğrendiğim en önemli şey net komut vermek oldu.” ifadesiyle emir kipi kullanımı, sade yönerge öğrenimi koduna değinmiştir. Katılımcı 21, “Benden okul öncesi yöntemlerini öğreniyor, ben de özel eğitim hakkında ondan bilgi alıyorum.” diyerek okul öncesinden özel eğitime ya da tersi bilgi aktarımı kodunu ifade etmiştir. Katılımcı 22 ise, “Onun öğrenciye yaklaşım tarzı beni çok etkiledi.” cümlesiyle partnerden öğrenme, farklı bakış açısı kazanma kodunu dile getirmiştir.

Şekil 13’ te Mesleki öğrenme ve katkı ana temasına ait harita gösterilmektedir



Şekil 13. Mesleki öğrenme ve katkı temasına ait harita

4.2.3. Zorluklar ve Engeller Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerden elde edilen bulgulara göre oluşturulan bir diğer ana tema iş birliği sürecinde karşılaşılan zorluklar ve engellere yöneliktir. Yapılan içerik analizi sonucu elde edilen bulgular tablo 15.’ de sunulmuştur.

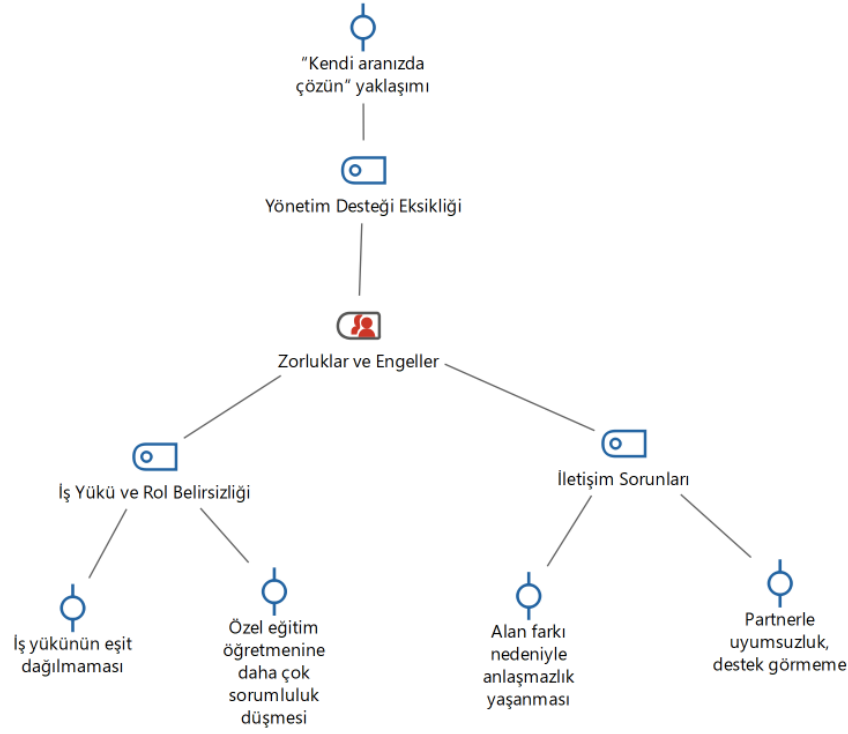
Tablo 15. Zorluklar ve Engeller Ana Temasına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Kod	(f)
Zorluklar ve Engeller	İş Yükü ve Rol Belirsizliği	İş yükünün eşit dağılmaması	24
		Özel eğitim öğretmenine daha çok sorumluluk düşmesi	20
	İletişim Sorunları	Alan farkı nedeniyle anlaşmazlık yaşanması	17
		Partnerle uyumsuzluk, destek görmeme	13
	Yönetim Desteği Eksikliği	“Kendi aranızda çözün” yaklaşımı	11

Tablo 15. incelendiğinde özellikle sorumlulukların eşit dağılmaması, iş yükü dengesizliği ve alanlar arası bakış açısı farkları, öğretmenler arası iş birliği sürecini zorlaştıran

temel unsurlar arasında yer almaktadır. Katılımcı 6, “*BEP evrak işleri ve problemlili öğrencilerle ilgilenme çoğunlukla özel eğitim öğretmeninin işi oluyor.*” diyerek bu adaletsiz yük dağılımını eleştirmiştir. Bazı öğretmenler, iş birliği sürecinde partnerlerinin yeterince katkı sunmadığını ya da sınıf içinde pasif kaldığını ifade etmiştir. Bu durum, diğer öğretmende tükenmişlik, yalnızlık ve destek eksikliği hissi yaratmaktadır. Katılımcı 20 “*etkinlik yapalım dediğimizde partner öğretmen arkadaş psikolojik olarak kendisini hazır hissetmeyebiliyor*” diyerek motivasyonel eksikliğe vurgu yapmıştır. Ayrıca öğretmenler destek alma konusunda en çok veli desteğinin eksikliği nedeniyle zorluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcı 39 “*Öğretmenler arası iş birliğinde bir sorun yaşamadım. Ama veliler için aynı şeyi diyemeyeceğim. Çünkü özel öğrencilere sahip olmak onlar için kabul aşamasında biraz zorluk yaşatabiliyor. Bu da bize yansıyor.*” İfadelerini kullanarak bu durumu ortaya koyabilmektedir. İletişim sorunları ise genellikle eğitimsel yaklaşım farklarından kaynaklanmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin oyun temelli yaklaşımı ile özel eğitim öğretmenlerinin yapılandırılmış program yaklaşımı zaman zaman çelişebilmektedir. Katılımcı 4, “*Başta yönergelerde farklılıklar oldu, uyum sağlamak zaman aldı.*” diyerek bu durumu belirtmiştir. Buna ek olarak, okul yönetiminin bu iş birliğini yeterince yönlendirmemesi ve öğretmenleri yalnız bırakması da sıklıkla dile getirilen bir sorundur. Katılımcı 6, “*Yönetim genellikle ‘kendi aranızda halledin’ diyor.*” ifadesiyle bu ilgisizliği eleştirmiştir. Yönetim desteğinin eksikliği, yaşanan sorunların kronikleşmesine ve çözüm üretilmemesine neden olabilmektedir. Katılımcı 10, “*Çoğu zaman yük benim omuzlarımda gibi hissediyorum.*” ifadesiyle iş yükünün eşit dağılmaması koduna değinmiştir. Katılımcı 11, “*Planlamayı da uygulamayı da çoğu zaman ben yapıyorum.*” diyerek özel eğitim öğretmenine daha çok sorumluluk düşmesi kodunu belirtmiştir. Katılımcı 1, “*Farklı bakış açılarımız zaman zaman çatışmalara yol açıyor.*” ifadesiyle alan farkı nedeniyle anlaşmazlık yaşanması kodunu dile getirmiştir. Katılımcı 6, “*Partnerim bana destek olmuyor, sürekli yalnız kalıyorum.*” diyerek partnerle uyumsuzluk, destek görmeme koduna dikkat çekmiştir. Katılımcı 17 ise, “*Yönetim hiç karışmıyor, sorunları bizim çözmemiz bekleniyor.*” ifadesiyle ‘kendi aranızda çözün’ yaklaşımı kodunu vurgulamıştır.

Şekil 14'te Zorluklar ve engeller ana temasına ait harita gösterilmektedir



Şekil 14. Zorluklar ve engeller temasına ait harita

4.2.4. İdari Koşullar ve Zaman Yönetimi Ana Temasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin iş birliği tutumlarına ilişkin yapılan içerik analizi sonrası ortaya çıkarılan idari koşullar ve zaman yönetimi ana teması kapsamında elde edilen alt tema ve kodlar tablo 16.' da sunulmuştur.

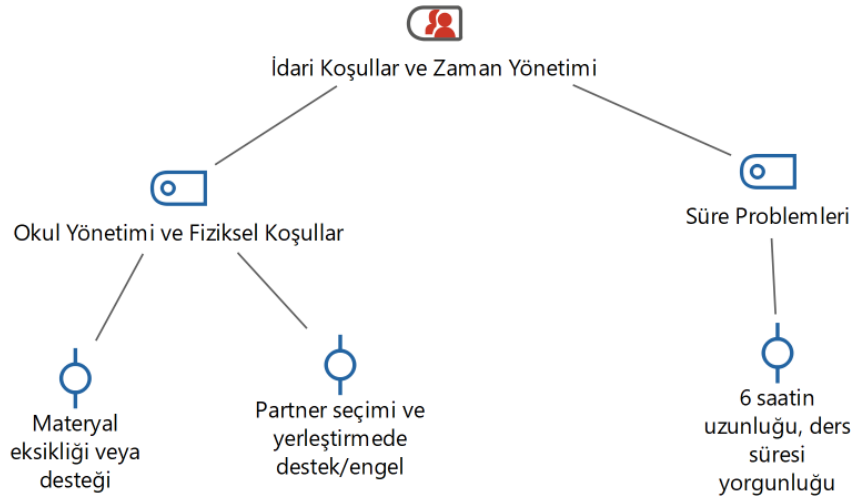
Tablo 16. İdari Koşullar ve Zaman Yönetimi Ana Temasına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Kod	(f)
İdari Koşullar ve Zaman Yönetimi	Okul Yönetimi ve Fiziksel Koşullar	Materyal eksikliği veya desteği	15
		Partner seçimi ve yerleştirmede destek/engel	10
	Süre Problemleri	6 saatin uzunluğu, ders süresi yorgunluğu	20

Katılımcılar, idari destek ve fiziksel koşulların öğretmen iş birliğinin niteliğini doğrudan etkilediğini belirtmişlerdir. Okul yönetiminin sağladığı materyal desteği, partner eşleştirme

süreci ve sınıf düzenlemeleri gibi uygulamalar, öğretmenlerin birlikte çalışmasını kolaylaştırmakta ya da zorlaştırmaktadır. Katılımcı 11, “*Materyal konusunda bu yıl önemli gelişmeler oldu, idaremiz destek veriyor.*” diyerek olumlu örneklerden birini sunmuştur. Ancak bazı katılımcılar, bu desteğin her okulda aynı düzeyde sağlanmadığını, özellikle fiziksel ortamların özel eğitime uygun olmadığını dile getirmiştir. Ayrıca, ders sürelerinin uzunluğu da hem öğretmenler hem de öğrenciler için yorucu olmakta, etkinliklerin verimliliğini düşürmektedir. Katılımcı 8 bu durumu, “*6 saat ders süresi çocuklar ve öğretmenler için çok uzun, yorgunluk oluyor.*” ifadesiyle özetlemiştir. İdari süreçlerin sağlıklı yürütülmemesi, öğretmen iş birliğini sekteye uğratan önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Katılımcı 18, “*Sınıfımızda temel materyaller bile eksik.*” ifadesiyle materyal eksikliği veya desteği koduna değinmiştir. Katılımcı 30, “*Partnerim son hafta belli oldu, hazırlıksız başladık.*” diyerek partner seçimi ve yerleştirmede destek/engel kodunu belirtmiştir. Katılımcı 36 ise, “*6 saat boyunca aktif olmak çok yorucu, özellikle bireysel çalışmalarda.*” ifadesiyle 6 saatin uzunluğu, ders süresi yorgunluğu koduna dikkat çekmiştir.

Şekil 15’te İdari koşullar ve zaman yönetimi ana temasına harita gösterilmektedir



Şekil 15. İdari koşullar ve zaman yönetimi temasına ait harita

4.2.5. Mesleki tükenmişlik ve Motivasyon Ana Temasına İlişkin Bulgular

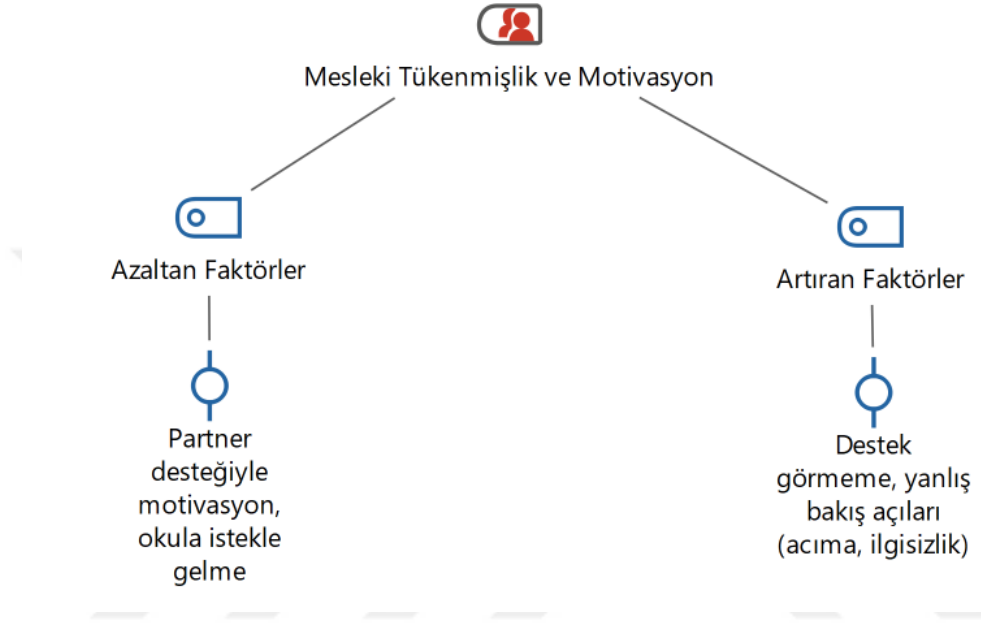
Tablo 17. Mesleki tükenmişlik ve Motivasyon Temasına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Kod	(f)
Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon	Azaltan Faktörler	Partner desteğiyle motivasyon, okula istekle gelme	28
	Artıran Faktörler	Destek görmeme, yanlış bakış açıları (acıma, ilgisizlik)	16

Katılımcılardan elde edilen görüşler incelendiğinde katılımcılar için partnerle yürütülen iş birliği, öğretmenlerin yalnızca mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri açısından değil, aynı zamanda duygusal dayanıklılıkları, iş doyumları ve tükenmişlik düzeyleri açısından da belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Katılımcıların birçoğu, destekleyici, paylaşımcı ve uyumlu bir partnerle çalışmanın motivasyonlarını artırdığını, iş yükünü dengelediğini ve sınıf ortamında daha verimli bir atmosfer yarattığını ifade etmiştir. Özellikle birlikte çözüm üretebilen, iletişimde açık olan ve empati kurabilen partnerlerin, öğretmenlerin kendilerini yalnız hissetmelerinin önüne geçtiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda Katılımcı 7'nin *"Yanımda destekleyen bir partner olunca okula istekle geliyorum."* ifadesi, güçlü bir sosyal ve mesleki destek algısının öğretmenin işe yönelik tutumlarını nasıl olumlu etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, sürece yeterince katkı sunmayan, iletişim kurmayan ya da sorumlulukları paylaşmayan partnerlerle çalışan öğretmenler ise ciddi düzeyde mesleki zorlanma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Destek eksikliği, yalnızlık hissi, iş yükünün tek taraflı hissedilmesi ve çatışmalar; öğretmenlerde duygusal tükenme, motivasyon kaybı ve mesleki yabancılaşma gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Katılımcı 6'nın, *"Destek görmediğimde motivasyonum düşüyor, mesleğe karşı soğuyorum."* ifadesi öğretmenler arasındaki iş birliğinin niteliği, onların sadece günlük görevlerini yerine getirme düzeyini değil, aynı zamanda mesleki bağlılıklarını, tükenmişlik düzeylerini ve iş yaşam dengelerini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle partner uyumu ve destek ilişkisi, öğretmenlerin sürdürülebilir mesleki yaşamları açısından kritik bir öneme sahiptir. Katılımcı 32, *"Partnerim destek verince kendimi daha motive hissediyorum."* ifadesiyle partner desteğiyle motivasyon ve okula istekle gelme koduna işaret etmiştir. Katılımcı 29 ise, *"Bazen sadece acındırıldığımı hissediyorum, bu*

çok yıpratıcı.” diyerek destek görmeme ve yanlış bakış açıları (acıma, ilgisizlik) kodunu dile getirmiştir.

Şekil 16’da Mesleki tükenmişlik ve motivasyon ana temasına ait harita gösterilmektedir.



Şekil 16. Mesleki tükenmişlik ve motivasyon temasına ait harita

4.2.6. Geliştirme Önerileri Ana Temasına İlişkin Bulgular

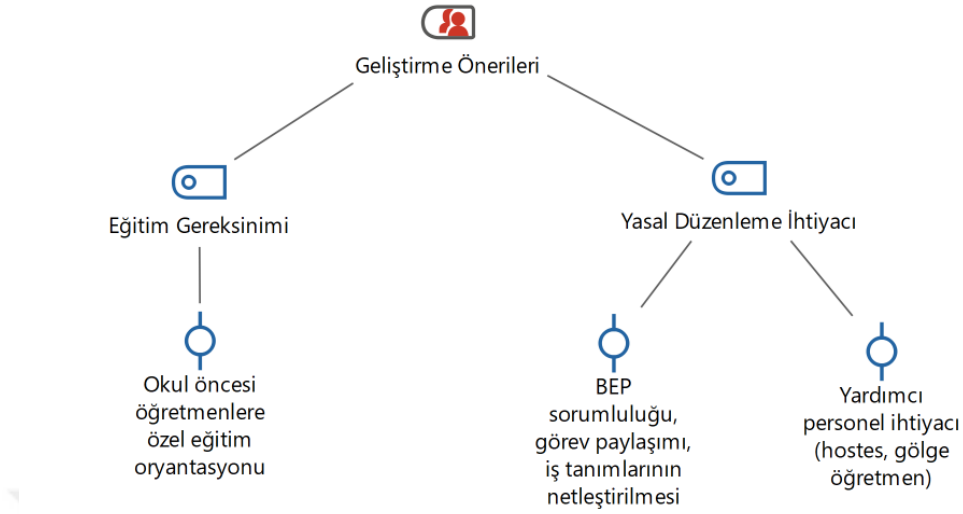
Tablo 18. Geliştirme Önerileri Temasına İlişkin Bulgular

Ana Tema	Alt Tema	Kod	(f)
Geliştirme Önerileri	Eğitim Gereksinimi	Okul öncesi öğretmenlere özel eğitim oryantasyonu	19
	Yasal Düzenleme İhtiyacı	BEP sorumluluğu, görev paylaşımı, iş tanımlarının netleştirilmesi	13
		Yardımcı personel ihtiyacı (hostes, gölge öğretmen)	14

Tablo 18. incelendiğinde katılımcılar, öğretmenler arası iş birliğinin daha sistematik, etkili ve sürdürülebilir hale gelebilmesi için yalnızca bireysel çaba ve niyetin yeterli olmadığını; bunun için yapısal düzeyde düzenlemelere, kurumsal desteklere ve politika bazlı önlemlere

ihtiyaç duyulduğunu güçlü bir şekilde vurgulamışlardır. Katılımcılar, iş birliği başlamadan önce okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanına dair temel ilkeleri, özel gereksinimli çocukların özelliklerini ve BEP süreçlerini içeren kapsamlı bir oryantasyon sürecinden geçirilmesini önermektedir. Bu bağlamda Katılımcı 14, *“Okul öncesi öğretmenlere özel eğitim oryantasyonu verilmesi çok önemli.”* ifadesiyle, bu hazırlık sürecinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca, iş birliği sürecinde yaşanan sorumluluk karmaşasının ortadan kaldırılması ve görev tanımlarının açık, net ve uygulanabilir şekilde belirlenmesi gerektiği sıkça dile getirilmiştir. Özellikle BEP yazımı, değerlendirme toplantılarına katılım ve belge düzenleme gibi alanlarda kimin ne kadar sorumluluk alacağına dair ortak bir protokol eksikliği, öğretmenler arasında belirsizlik, iş yükü dengesizliği ve zaman zaman gerilim yaratmaktadır. Bu nedenle mevzuat düzeyinde netleştirilmiş iş tanımları, öğretmenler arasında hem görev paylaşımını hem de iletişim kalitesini artırabilecek önemli bir faktör olarak görülmektedir. Katılımcıların dikkat çektiği bir diğer önemli yapı ihtiyacı ise, sınıf içinde öğretmenlerin yalnız kalmaması için yardımcı personel desteğinin sağlanmasıdır. Özellikle özel gereksinimli çocukların bire bir desteğe ihtiyaç duyduğu anlarda, partner öğretmenlerin her iki gruba da yetişememesi işleyişi aksatmaktadır. Bu noktada, gölge öğretmen, yardımcı personel veya hostes gibi destek birimlerinin varlığı büyük önem taşımaktadır. Katılımcı 8’in, *“Yardımcı personel desteği şart.”* ifadesi, bu gereksinimin öğretmenler nezdinde ne kadar hayati görüldüğünü göstermektedir. Katılımcı 38’in ifadesi, okul öncesi öğretmenlere özel eğitim oryantasyonu koduyla örtüşmektedir: *“Hani özel eğitimde ilk defa çalışacaktım sonuçta. Çünkü daha öncesinde bir bilgi birikimim yoktu. Üniversitede sadece 2 saatlik aldığımız özel eğitim dersi vardı. Yani 2 saatlik ders ne kadar faydalı olabilir ki?”* Katılımcı 3’ün görüşü ise, yardımcı personel ihtiyacı (hostes, gölge öğretmen) koduna karşılık gelmektedir: *“Buradaki çocukların da her birinin daha özel ihtiyaçları var daha fazla gereksinimleri var. Dolayısıyla ben hani gerek işkur elemanlarını gerek işte çalışanlar hostes deniliyor, işte buradaki yardımcı ablalara. Hostesten tutun yani işkur’dan buradaki çalışanlardan hani hepsinden materyal desteğine kadar, hepsinin eksiksiz olmasını isterdim.”* Son olarak, Katılımcı 6’nın görüşü, BEP sorumluluğu, görev paylaşımı, iş tanımlarının netleştirilmesi koduyla ilişkilendirilebilir: *“Türkiye’de yasal düzenleme mi var? Daha BEP’i kimin yapacağı belli değil.”*

Şekil 17’de Geliştirme önerileri ana temasına ait harita gösterilmektedir



Şekil 17. Geliştirme önerileri temasına ait harita

4.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Araştırmanın bu aşamasında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri arasındaki iş birliği yaklaşımları arasındaki ilişki, karma yöntem yaklaşımıyla incelenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarındaki düzeylerini sayısal olarak belirlemede kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan nitel veriler ise öğretmenlerin iş birliği deneyimlerine, karşılaştıkları zorluklara ve bu sürecin mesleki motivasyonları üzerindeki etkilerine ilişkin derinlemesine bilgileri ortaya koymuştur. Karma yöntemin “açıklayıcı sıralama desenine” uygun biçimde önce nicel bulgular sunulmuş, ardından bu bulgulara açıklık getirecek şekilde nitel verilerle desteklenmiştir. Nicel analizler, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini kategorik olarak ortaya koyarken; nitel analizler, bu düzeylerin arka planındaki deneyimleri, algıları ve bağlamsal etmenleri anlamaya katkı sağlamıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Duygusal Tükenme Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Araştırmanın nitel boyutunda görüşmeler gerçekleştirilen 41 katılımcının tükenmişlik düzeyleri ile iş birliği yaklaşımları arasındaki ilişki birlikte incelenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin betimlenmesinde İnce ve Şahin (2015) ' in belirttiği puanlama esasları dikkate alınmıştır. Mesleki tükenmişlik ölçeği puanlama anahtarı aşağıda verilmiştir (Bkz. Tablo 19).

Tablo 19. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Puanlama Anahtarı

Tükenmişlik			
	Düşük düzey	Orta düzey	Yüksek düzey
Duygusal Tükenme	0-16	17-26	27 ve üzeri
Duyarsızlaşma	0-8	9-13	14 ve üzeri
Kişisel Başarı	37 ve üzeri	31-36	0-30

Buna göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme alt boyutuna göre katılımcılardan 5'i düşük düzey mesleki tükenmişlik yaşamaktadır. Katılımcıların 13'ü ise orta düzey mesleki tükenmişlik yaşamaktadır. Katılımcıların 23' ü ise yüksek düzey mesleki tükenmişlik yaşamaktadır (Bkz. Tablo 19.).

Tablo 20. Duygusal Tükenme Alt Boyutuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

DUYGUSAL TÜKENME PUANLARI	TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ	f	DUYGUSAL TÜKENMEYE YÖNELİK ÖRNEK GÖRÜŞLER
KATILIMCI 32	12	5	K24: Benimkini (tükenmişliği) en aza indiriyor. Çünkü şöyle bir şeyi seversem ben buna inanırım, seviyorsan motivasyonla gelirsin."
KATILIMCI 25	14		
KATILIMCI 24	15		
KATILIMCI 26	15		
KATILIMCI 17	16		
KATILIMCI 4	17	13	K1: "Başladığımda biraz sıkıntılar yaşadım"
KATILIMCI 22	17		
KATILIMCI 7	18		
KATILIMCI 10	18		K10: "Ekstra daha çok çalışıyorum... aynı düzeyde çalışmadığımı düşünüyorum... bu da beni daha çok yoruyor"
KATILIMCI 34	18		
KATILIMCI 1	19		
KATILIMCI 35	19		
KATILIMCI 13	20		K29: "aynı işi yaptığımız için bazen kendimi yetersiz
KATILIMCI 37	21		
KATILIMCI 2	23		
KATILIMCI 5	23		
KATILIMCI 14	24		

KATILIMCI 9	25		<i>hissettiğim oluyor... bu da gayet normal”</i>
KATILIMCI 3	27		
KATILIMCI 23	27		
KATILIMCI 33	29		
KATILIMCI 36	29		
KATILIMCI 20	30		K16: “Yeri geldi buradaki öğrenci mevcudu 6-7 öğrenciye çıktı... 3’ten fazla geldiği zaman hem çok yoruluyoruz hem de meslekten de boğulduğum nokta oluyor yani.”
KATILIMCI 27	30		
KATILIMCI 15	33		
KATILIMCI 30	34		
KATILIMCI 29	35		
KATILIMCI 16	36		
KATILIMCI 18	36		
KATILIMCI 21	36		
KATILIMCI 38	37		
KATILIMCI 11	38		K21. “çocuk hani eti koparılmış gibi bağırtıyor, ben yapamıyordum”
KATILIMCI 8	44	YÜKSEK DÜZEY	23
KATILIMCI 19	44		
KATILIMCI 41	45		
KATILIMCI 40	46		
KATILIMCI 31	50		
KATILIMCI 39	51		
KATILIMCI 12	55		
KATILIMCI 6	61		
KATILIMCI 28	61		

Katılımcı öğretmenlerle iş birliğine ilişkin yapılan görüşmeler de dikkate alındığında katılımcıların bazılarının, mesleki tükenmişlik düzeylerinin oldukça düşük olduğunu ve bunun özellikle partner öğretmenle kurdukları sağlıklı iş birliği ve iletişim sayesinde mümkün hale geldiği görülebilmektedir. Düşük düzey duygusal tükenmeye sahip olan Katılımcı 24, iş birliğine açık bir partnerle çalışmanın, mesleki doyumunu artırdığını belirtmiş; “Benimkini en aza indiriyor. Çünkü şöyle bir şeyi severek ben buna inanırım, seviyorsan motivasyonla gelirsin.” diyerek motivasyonunun güçlü olduğunu ve destekleyici partnerin bu süreçte olumlu katkı sunduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Katılımcı 25 de, geçmişte rehabilitasyon alanında çalışmanın ardından devlet okulundaki özel eğitim- okul öncesi iş birliğini bir avantaj olarak değerlendirmiştir. “Yardımlaşıyoruz bilmediğinde benden yardım alıyor o şekil imkanlarla da alakalı.” ifadesi, bu öğretmenin iş birliği ortamında kendini daha az yıpranmış hissettiğini ortaya koymaktadır. Katılımcı 26, meslek hayatında yaşadığı zorluklara rağmen

motivasyonunu koruduğunu ve tükenmişlik hissini yaşamadan süreçleri çözüm odaklı bir yaklaşımla ele aldığını belirtmiştir. *“Daha 2. Yılım tükenmişliğim yok. Ama bazen ay yeter yorgunluk hissedebiliyorum.”* diyerek, öğretmenlikte karşılaşılan sorunlara karşı dayanıklı olduğunu ve destekleyici çevreyle bu durumun üstesinden geldiğini ifade etmiştir. Katılımcı 32 ise tükenmişliğin aksine, birlikte çalıştığı öğretmenin varlığının motivasyonuna doğrudan katkı sunduğunu ifade etmiştir. *“Partnerimle iyi bir iş birliği içinde olmak daha mutlu gelmemi sağlıyor okula açıkçası.”* diyerek, yalnız olmamanın mesleki yıpranmayı azalttığını belirtmiştir. Ayrıca sınıf içinde tek başına kalmadığı için daha rahat çalışabildiğini, zihinsel ve fiziksel yükün azaldığını belirtmiştir.

Orta düzey tükenmişlik yaşayan katılımcıların görüşlerine odaklanıldığında bazı katılımcıların, öğretmen iş birliği ve sınıf içi uygulamalarda genel olarak olumlu deneyimlere sahip olduklarını belirtmelerine rağmen, zaman zaman duygusal zorlanma, motivasyon kaybı veya mesleki yetersizlik hissine kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcı 1, özel eğitimle ilk kez çalıştığını ve bu süreçte iletişim biçimi, yönerge verme gibi konularda sıkıntılar yaşadığını dile getirmiştir. *“Başladığımda biraz sıkıntılar yaşadım”* ifadesi, mesleki uyum sürecinde zorlandığını ve bu nedenle duygusal olarak yıpranmış hissedebildiğini göstermektedir. Orta düzey tükenmişlik yaşanan bir diğer katılımcı olan Katılımcı 10, partneriyle anlayışlı bir iletişim kurduğunu belirtmekle birlikte, *“Ekstra daha çok çalışıyorum... aynı düzeyde çalışmadığımı düşünüyorum... bu da beni daha çok yoruyor”* şeklindeki ifadeleriyle, partnerle eşitsiz iş yükü ve bilgi farkının onda adaletsizlik duygusu yarattığını ve motivasyonunu azalttığını açıkça belirtmiştir. Katılımcı 13 ise mesleki tükenmişlik yaşamadığını ifade etmekle birlikte, *“bazen yeter miyim?”* ve *“bazen işe gitmek istemediğim oluyor”* gibi ifadeleriyle tükenmişliğin izlerini tarif etmiştir. Bu, öğretmenin genellikle işine bağlı olduğunu ancak zaman zaman yoğunluk ve yorgunluk hissettiğini göstermektedir. Elde edilen verilere göre Katılımcı 34, iş birliği sürecinde genelde olumlu deneyim yaşadığını belirtmiş ancak özel eğitim alanında pasif kaldığını, sürece daha az katıldığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin karşı karşıya oldukları bu tür rol kaynaklı belirsizlikler, öğretmenlerde mesleki yetersizlik hissine neden olabileceği söylenebilir. Bu da zamanla tükenmişlik düzeyini artırabilecek bir etkidir. Örneğin Katılımcı 35, hem olumlu hem de sınırlayıcı deneyimleri birlikte dile getirmiştir. Özellikle etkinliklerin okul öncesi alanında yapılmasında zaman zaman zorlandığını ve partner yönlendirmesine ihtiyaç duyduğunu belirtmiş, bu durumun bazı zamanlarda kendisini baskı altında hissettirdiğini ima etmiştir. Katılımcı 37 ise genel olarak iş birliğini olumlu değerlendirse de *“ekstra yorulmuş hissediyorum”* ve *“bazen motivasyonum*

düşüyor” gibi doğrudan ifadelerle orta düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadığını açıkça ortaya koymuştur. Aynı maaşı aldığı partnerine göre daha fazla sorumluluk üstlendiğini düşünmesi, bu tükenmişliği güçlendiren bir etkidir.

Duygusal tükenme mesleki tükenmişliğin öğretmenler arasında en yoğun biçimde görüldüğü tükenmişlik alt boyutu olarak öne çıkmaktadır. Katılımcılardan 23 tanesi yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadığını ifade etmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde bazı katılımcılar, iş birliği sürecinde yaşadıkları çeşitli yapısal ve duygusal zorluklar nedeniyle yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını açıkça ifade etmişlerdir. Özellikle aşırı iş yükü, rol karmaşası, branş farklılıklarından kaynaklanan uyum sorunları ve fiziki yetersizlikler öğretmenlerin mesleki doyumlarını olumsuz etkilemiştir. Örneğin Katılımcı 16, sınıf mevcudunun artmasıyla birlikte öğretmenlerin sınırlarını aşan bir yük altında kaldığını ifade etmiş; *“Yeri geldi buradaki öğrenci mevcudu 6-7 öğrenciye çıktı... 3’ten fazla geldiği zaman hem çok yoruluyoruz hem de meslekten de boğulduğum nokta oluyor yani.”* sözleriyle tükenmişlik duygusunu açıkça ortaya koymuştur. Öğretmenler branş ile ilgili farklılıklar sonucu da tükenmişlik yaşayabilmektedir. Katılımcı 18, ilk bakışta iş birliğini olumlu değerlendirse de ayrıntılarda partnerinin deneyimsizliği nedeniyle tüm BEP ve BÖP hazırlıklarının kendisine kaldığını belirtmiş, *“Branşımdan dolayı ben hazırlamıştım.”* diyerek yükün paylaşılmamasından doğan sorumluluk baskısını dile getirmiştir. Bu durum öğretmenin yalnız hissetmesine ve duygusal yıpranma yaşamasına neden olabilmektedir. Tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunda bu kadar çok yaşanması katılımcı ifadelerinden de anlaşılabilmektedir. Örneğin Katılımcı 21, öğrenci davranışları karşısında ne yapılması gerektiği bilinse bile uygulamada zorlandığını ve vicdanen kendini kötü hissettiğini ifade etmiştir. Özellikle otizmlili öğrencilerle çalışırken *“sabit tutma”* gibi müdahaleleri yerine getirmekte zorlandığını belirtmiş ve *“çocuk hani eti koparılmış gibi bağılıyor, ben yapamıyordum”* diyerek bu yükün duygusal olarak onu nasıl etkilediğini açıkça dile getirmiştir. Duygusal tükenme aynı zamanda yetersizlik hissini de büyötmektedir. Katılımcı 29, zaman zaman kendisini yetersiz hissettiğini *“aynı işi yaptığımız için bazen kendimi yetersiz hissettiğim oluyor... bu da gayet normal”* diyerek ifade etmiş ve etkinlikleri yetiştirememenin verdiği eksiklik hissinden bahsetmiştir. Bu tür duygular öğretmenlerin meslekle özdeşleşmesini zedeleyerek tükenmişliğe neden olabilmektedir. Katılımcı 30 ise hem fiziksel koşulların yetersizliği hem de partnerin deneyim eksikliği nedeniyle sürecin zorluklarla dolu olduğunu belirtmiştir. *“Buraya ne yapacağımızı ben de bilmiyordum... ikimiz de yetersizdik... araştırdık kitaplardan”* diyerek sistemli destek alamamış olmanın yarattığı baskıyı ifade etmiştir.

4.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Duyarsızlaşma Alt Boyutu ile İş Birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Katılımcı görüşleri ışığında duyarsızlaşma alt boyutuna göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri de incelenmiştir. Bu alt boyuta göre öğretmenlerin yarısından fazlası (n=24) düşük düzey mesleki tükenmişlik yaşamaktadır. Orta düzey mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmen sayısı 7’ dir. Duygusal tükenmişlik alt boyutundan farklı olarak yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan öğretmen sayısı düşük düzeyden daha azdır (n=10).

Tablo 21. Duyarsızlaşma Alt Boyutuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

	DUYARSIZLAŞMA PUANLARI	TÜKENMİŞLİK DÜZEYİ	f	DUYARSIZLAŞMAYA YÖNELİK ÖRNEK GÖRÜŞLER
KATILIMCI 1	5	DÜŞÜK DÜZEY	24	K32: “Mesleki olarak yükümün hafiflediğini düşünüyorum... birlikte hareket ettiğimiz takdirde güzellikler ortaya çıkıyor.”
KATILIMCI 3	5			
KATILIMCI 4	5			
KATILIMCI 5	5			
KATILIMCI 7	5			
KATILIMCI 10	5			
KATILIMCI 14	5			
KATILIMCI 18	5			
KATILIMCI 25	5			
KATILIMCI 29	5			
KATILIMCI 32	5			K35: “Birbirimize haksızlık yapmadığımızı düşünüyoruz”
KATILIMCI 34	5			
KATILIMCI 35	5			
KATILIMCI 37	5			
KATILIMCI 2	6			K37: “İlk amacımız zaten çocuğa faydalı olmak. Bunun en büyük faydası iş birliği yapmamızın ta kendisi”
KATILIMCI 33	6			
KATILIMCI 21	7			
KATILIMCI 26	7			
KATILIMCI 9	8	ORTA DÜZEY	7	K6: “İş birliği hiç yapmıyoruz... hep ben yapıyorum” ve “Ben daha tecrübeliyim, o yüzden yapmak zorunda kalıyorum”
KATILIMCI 15	8			
KATILIMCI 17	8			
KATILIMCI 19	8			
KATILIMCI 20	8			
KATILIMCI 27	8			
KATILIMCI 13	9			
KATILIMCI 22	9			
KATILIMCI 24	10			
KATILIMCI 11	11			
KATILIMCI 6	13			

KATILIMCI 30	13			K22: “2 farklı kutup birleşince ortaya daha iyi şeyler çıkıyor”
KATILIMCI 38	13			
KATILIMCI 8	15			
KATILIMCI 23	16			K41: “Yani pek fazla yaptığım söylenemez açıkçası... aktif bir şekilde rol aldığım söylenemez.”
KATILIMCI 31	16			
KATILIMCI 41	17			
KATILIMCI 39	18	YÜKSEK	10	
KATILIMCI 16	20	DÜZEY		K40: “Yapmıyoruz iş birliği. Bu özel eğitimcinin görevi. Ben kendim yapıyorum. Okul öncesini karıştırmıyorum hiçbir şekilde.”
KATILIMCI 36	20			
KATILIMCI 40	22			
KATILIMCI 12	23			
KATILIMCI 28	24			

Duyarsızlaşma alt boyutuna göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri düşük olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler incelendiğinde bazı öğretmenlerin, işlerine karşı içsel bağlılıklarını koruduklarını, öğrencilerine karşı empatik ve sorumluluk sahibi tutumlarını sürdürdüklerini söylenebilir. Bu durum, duyarsızlaşma düzeylerinin düşük olduğunu ve mesleki tükenmişliği daha az yaşamadıklarını göstermektedir. Örneğin Katılımcı 32, “Mesleki olarak yükümlüğümü hafiflediğimi düşünüyorum... birlikte hareket ettiğimiz takdirde güzellikler ortaya çıkıyor.” diyerek iş birliği ortamının kendisini motive ettiğini ve öğrencilerine karşı pozitif bir yaklaşım sürdürdüğünü ortaya koymaktadır. Katılımcı 33, özel eğitimde ilk deneyimini yaşamasına rağmen iş birliğini faydalı bulduğunu, tükenmişlik yaşamadığını ve öğrenciler için çaba göstermeye devam ettiğini “Olumlu etkiliyor aslında, tükenmişlik yaşamıyoruz. İş birliği yapmasak tükenmişlik hissederdim” ifadeleri ile açık bir biçimde dile getirmiştir. Katılımcı 35 de sınıf içinde görev paylaşımı yaptıklarını, öğretmenler arasında adaletsizlik olmadığını düşündüğünü ve bu nedenle işin daha kolay yürüdüğünü ifade etmiştir: “Birbirimize haksızlık yapmadığımızı düşünüyoruz... bu iş çok daha kolay yürür” ifadesi ile iş birliği içinde gerçekleştirilen çalışmaların daha düşük düzey tükenmişliğe neden olduğunu ortaya koymuştur. Katılımcı 34, sınıf yönetiminde ve etkinlik planlamalarında aktif yer aldığını belirtmiş, öğrencilerle kurduğu bağda duyarsızlık göstermediğini ve ortak üretimin içinde yer almaktan memnuniyet duyduğunu ifade etmiştir. Katılımcı 26, sınıf ortamında bireysel farklılıklara dikkat ettiğini, partneriyle bilgi alışverişi yaparak çocuklara daha fazla katkı sağlamaya çalıştığını “Yetersiz olduğumuz konularda birbirimizden bilgi almaya çalışıyoruz ki çocuğa daha fazla ne katabiliriz” ifadeleri ile dile getirmiştir. Katılımcı 21, ortak karar alma sürecine dâhil olduğunu, sınıf içinde empatik ve eşitlikçi bir paylaşım yürüttüklerini vurgulamıştır. “Sınıf içerisindeki tüm süreçlerde ortak karar alıyoruz... onun fikrine uyarsa

uyguluyoruz” ifadesi, öğretmenin hem çocuklara hem de partnere hem duyarlı hem de işbirlikçi yaklaşımını yansıtmaktadır. Konu ile ilgili Katılımcı 2, öğrencilerle kurulan ilişkide otoritenin dengeli kurulduğunu ve paylaşımın etkin olduğunu söylemiştir: *“Otorite olarak zaten bir kere ikimizde aynı otoriteyi kuruyoruz... bireysel alırken biri diğeri de bireysel oluyor”*. Düşük düzey mesleki tükenmişliğe sahip bir diğer katılımcı olan Katılımcı 37 de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uygulama yaptıklarını ve öğretmen partneriyle birlikte çocuklara fayda sağlamayı temel amaç olarak gördüğünü *“İlk amacımız zaten çocuğa faydalı olmak. Bunun en büyük faydası iş birliği yapmamızın ta kendisi”* diyerek belirtmiştir.

Duyarsızlaşma alt boyutunda orta düzey mesleki tükenmişlik yaşayan bazı öğretmenler, iş birliğinin genel olarak olumlu etkilerini kabul etmekle birlikte, zaman zaman yetersizlik hissi, iş yükü dengesizliği, sistemsel eksiklikler ve motivasyon kayıplarına bağlı olarak orta düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, duygusal tükenmenin zaman zaman ortaya çıktığını ve öğretmenlerin süreç içinde bazı psikolojik zorlanmalar yaşadığını göstermektedir. Katılımcı 6, partneriyle iş birliği yapmadığını ve çoğu işi tek başına üstlendiğini belirtmiştir. *“İş birliği hiç yapmıyoruz... hep ben yapıyorum”* ve *“Ben daha tecrübeliyim, o yüzden yapmak zorunda kalıyorum”* gibi ifadeleri, iş yükünün tek tarafa binmesi sonucu ortaya çıkan adaletsizlik hissini ve buna bağlı olarak gelişen duygusal yıpranmayı göstermektedir. Katılımcı 11, görüşmesinin bazı bölümlerinde olumlu ifadeler kullanmış olsa da *“Bir sene boyunca ağladım, beni buradan kurtarın diye”* sözleri, öğretmenin ciddi düzeyde zorlandığını, özellikle branş dışı bir alanda çalışmanın mesleki doyumunu azalttığını ve psikolojik olarak zorlandığını ortaya koymaktadır. Bu tür ifadeler, duygusal tükenmişliğin belirgin ama yönetilebilir düzeyde yaşandığını göstermektedir. Katılımcı 22, iş birliğini verimli bulduğunu belirtse de sistemsel farklara ve branşlar arası yaklaşım farklarına vurgu yapmıştır. *“2 farklı kutup birleşince ortaya daha iyi şeyler çıkıyor”* ve *“çok sıkıntı olmuyor”* gibi ifadeler, iş birliğine alışılmış ancak tam anlamıyla içselleştirilmemiş bir durumu tarif etmektedir. Bu durum öğretmenin mesleki olarak kısmi doyum yaşadığını, ancak zaman zaman yetersizlik hissine kapıldığını düşündürmektedir. Katılımcı 24 ise kendisini daha çok yük taşıyan kişi olarak tanımlamaktadır. Özellikle planlama süreçlerinin büyük kısmını üstlenmesi, *“Genelde ben hazırlıyorum... uzun dönemli amaç, kısa dönemli amaç nasıl yapıldığını falan anlatıyorum”* ifadesiyle ortaya çıkmaktadır. Bu durum, öğretmenin iş yükü açısından zorlandığını ve zaman zaman yorgunluk hissi yaşadığını göstermektedir.

Duyarsızlaşma alt boyutunda yüksek düzeyde mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenler düşük düzey mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin yarısından azdır. Yüksek düzey mesleki tükenmişlik yaşayan bazı öğretmenler, öğrencilerine yönelik empatik ve sorumlu bir öğretmenlik yaklaşımı sergilemekte zorlandıklarını, iş birliği süreçlerinde mesafeli, kopuk ya da dışlayıcı tutumlar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu tür yaklaşımlar, mesleki tükenmişliğin “duyarsızlaşma” alt boyutuna karşılık gelen, öğrencilerle ve meslekle araya duygusal mesafe koyma eğilimini açıkça yansıtmaktadır. Örneğin Katılımcı 40, “*Yapmıyoruz iş birliği. Bu özel eğitimcinin görevi. Ben kendim yapıyorum. Okul öncesini karıştırmıyorum hiçbir şekilde.*” diyerek yalnızca görev alanına odaklanan, öğrenciler ve partnerle kurulan ilişkiyi sınırlandıran bir yaklaşım sergilemiştir. Bu tür bir ifade, mesleki anlamda içtenlikli bağın azaldığını ve öğretmenin duygusal olarak geri çekildiğini göstermektedir. Katılımcı 41, kendi branşına uzaklık hissiyle birlikte mesleki rolünü benimseyemediğini ve sürece aktif katılamadığını açıkça dile getirmiştir: “*Yani pek fazla yaptığım söylenemez açıkçası... aktif bir şekilde rol aldığım söylenemez.*” ifadesi, öğretmenin işine karşı içten bağlılık geliştirmekte zorlandığını göstermektedir. Ayrıca öğrencilerle kurduğu ilişkiyi değil, yalnızca görev paylaşımını tarif etmiş olması da duyarsızlaşma izlenimini güçlendirmektedir. Bir diğer yüksek düzey tükenmişlik yaşayan Katılımcı 36, iş birliğini tanımlarken daha çok teknik görev paylaşımına odaklanmış, öğrencilerle ilişkisinde duygusal bağlılık ya da bireysel gelişim vurgusundan çok, yapısal rol bölüşümünü ön plana çıkarmıştır. Süreçleri “*ben etkinlik yaparım, partnerim davranışla ilgilenir*” şeklinde mekanik tanımlaması, öğretmenin öğrenciyle duygusal etkileşim yerine görev temelli bir ilişki kurduğunu düşündürmektedir. Katılımcı 23, öğrencilerin özelliklerine rağmen sınıf yönetimini gereksiz gördüğünü belirterek, öğretmenliğin temel unsurlarından biri olan “*öğrenciyi anlamak ve yönlendirmek*” işlevinden uzaklaştığını ifade etmiştir: “*Sınıfı yönetecek bir şey yok... zaten çocuklarla çalışıyoruz.*” Bu yaklaşım, öğrencilerle aktif bir etkileşim kurmak yerine, yalnızca rutinleri sürdüren bir öğretmenlik anlayışını yansıtmaktadır. Konuya ilişkin olarak Katılımcı 31 ise öğrencilerle olan iletişimde “*görmezden gelme*”, “*olumlu ve olumsuz pekiştirme*” gibi davranışsal teknikleri odak noktası haline getirmiştir. Bu teknikler öğretmenlik pratiğinin bir parçası olsa da ifadelerde öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yönelik bir vurgu bulunmaması ve “*ya ben giderim ya o gider*” gibi keskin söylemler, öğretmenin ilişki temelli değil, kontrol odaklı bir tutum sergilediğini göstermektedir.

4.3.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel Başarı Alt Boyutu ile İş Birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri kişisel başarı alt boyutuna göre incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin tamamına yakının düşük düzey tükenmişlik sergilediği görülmektedir. Katılımcılardan yüksek düzey tükenmişlik yaşayanların sayısı (n=4) ve orta düzey tükenmişlik yaşayanların sayısı (n=2) tüm katılımcıların sadece %14' ünü oluşturmaktadır.

Tablo 22. Kişisel Başarı Alt Boyutuna Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

	KİŞİSEL BAŞARI PUANLARI		f	KİŞİSEL BAŞARIYAYÖNELİK ÖRNEK GÖRÜŞLER
KATILIMCI 12	19	YÜKSEK DÜZEY	4	K12: “Yeterli diyebilirim ama her zaman daha iyisini yapabiliriz... farklı koşullarda daha fazlasını yapabildik”
KATILIMCI 11	27			
KATILIMCI 36	29			
KATILIMCI 30	30			
KATILIMCI 28	34	ORTA DÜZEY	2	K28: “Evet, iş birliği yapıyoruz. Ama hani yapabileceklerini tam kestiremiyorum.”
	37			
KATILIMCI 29		DÜŞÜK DÜZEY	35	K32: “Birlikte hareket ettiğimiz takdirde güzellikler ortaya çıkıyor”
KATILIMCI 24	38			
KATILIMCI 1	39			
KATILIMCI 31	39			
KATILIMCI 13	41			K35: “İş birliğimiz çok iyi... çocuklara daha fazla ne katabiliriz diye düşünüyoruz”
KATILIMCI 10	42			
KATILIMCI 18	42			
KATILIMCI 15	44			
KATILIMCI 23	45			K26: “Eksik olduğumuz konularda birbirimizden destek alıyoruz”
KATILIMCI 26	45			
KATILIMCI 33	45			
KATILIMCI 41	45			
KATILIMCI 6	46			
KATILIMCI 8	46			
KATILIMCI 39	46			
KATILIMCI 40	46			
KATILIMCI 4	47			
KATILIMCI 22	47			
KATILIMCI 38	47			
KATILIMCI 32	48			
KATILIMCI 3	49			
KATILIMCI 17	49			
KATILIMCI 34	49			
KATILIMCI 16	50			
KATILIMCI 5	51			
KATILIMCI 14	51			

KATILIMCI 20	51
KATILIMCI 27	51
KATILIMCI 19	52
KATILIMCI 21	52
KATILIMCI 37	52
KATILIMCI 7	53
KATILIMCI 25	53
KATILIMCI 2	54
KATILIMCI 9	55
KATILIMCI 35	56

Kişisel başarı alt boyutuna göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler incelendiğinde bazı öğretmenlerin, yürüttükleri sınıf içi çalışmalarda kendilerini yeterince başarılı ve etkili hissetmediklerini, çeşitli sınırlılıklar nedeniyle öğrenciler üzerinde arzu ettikleri etkiyi yaratamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durum, tükenmişliğin “kişisel başarı” alt boyutunda düşüş yaşandığını ve öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının zayıfladığını göstermektedir. Bu durumla ilgili olarak Katılımcı 12, öğretmenliğe yönelik çabalarına rağmen, koşulların daha uygun olması hâlinde çok daha başarılı olabileceklerini ifade etmiştir: *“Yeterli diyebilirim ama her zaman daha iyisini yapabiliriz... farklı koşullarda daha fazlasını yapabildik”* şeklindeki söylemi, içinde bulunduğu ortamda potansiyelini tam olarak ortaya koyamadığını düşündüğünü ve başarı algısında bir zayıflama yaşadığını göstermektedir. Katılımcı 11 ise deneyimlerini aktarırken, uygulanan eğitim sisteminde üniversite bilgileriyle sahada yapılanların örtüşmediğini vurgulamış, grup eğitimi konusunda kendini yetersiz gördüğünü ifade etmiştir: *“Üniversitede bizlere bireysel eğitim verecekmışiz gibi eğitimler verildiği için grup eğitimi noktasında yetersiz kaldığımı düşünüyorum”* demiştir. Bu ifade, öğretmenin mesleki başarıya olan inancının zayıfladığını ve uygulamada kendisini yetersiz hissettiğini açıkça ortaya koymaktadır. Yüksek düzey mesleki tükenmişlik yaşayan bir diğer katılımcı olarak Katılımcı 36 ise partnerle uyumlu çalıştığını belirtmesine rağmen, mesleki yeterlilik düzeyini doğrudan yansıtan bir başarı ifadesinden ziyade görev paylaşımı ve teknik roller üzerine odaklanmış; öğrencilerin gelişimiyle ilgili bir başarı vurgusu yapmamıştır. Süreçleri mekanik bir şekilde tanımlaması ve başarıya dair öznel bir doyum belirtmemesi, başarı hissiyatının düşük olduğuna işaret etmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin büyük bir kısmı kişisel başarı alt boyutunda düşük düzey tükenmişliğe sahiptir. Bu duruma yönelik katılımcı görüşleri incelendiğinde, özel eğitim

alanında mesleki doyum, öz yeterlik algısı, iş birliği deneyimi ve kişisel gelişim gibi çeşitli ifadeler öne çıkmaktadır. Örneğin Katılımcı 3, özel eğitim alanında yeni olmasına rağmen, bu süreçte mesleki gelişimi açısından önemli kazanımlar elde ettiğini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin mesleki doyum yaşadığını ve mesleğe olan aidiyetinin arttığını göstermektedir. Katılımcının, *“Bu bölüm beni gerçekten çok etkiledi. İyi ki geldim dediğim bir alan oldu”* ifadesi, mesleki doyumun yanı sıra öğretmenlik mesleğine karşı duyulan içsel tatmini ve başarı hissini doğrudan yansıtmaktadır. Katılımcı 7 ise partner öğretmeniyle kurduğu olumlu ilişkiden söz ederek, ekip çalışmasının öğretmen üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamıştır. *“Birbirimize haksızlık yapmadığımızı düşünüyoruz... bu iş çok daha kolay yürür”* ifadesi, öğretmenin güçlü bir mesleki kontrol ve yeterlik algısına sahip olduğunu ve iş birliği sürecinin verimliliğini artırdığını göstermektedir. Bir diğer düşük düzey tükenmişliğe sahip katılımcılardan olan Katılımcı 13, bireysel güçlü yönlerinin farkında olarak süreçte aktif roller üstlenmiştir. Bu durum, öğretmenin öz farkındalığının yüksek olduğunu ve mesleki gelişimine bilinçli olarak katkı sunduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı, *“Benim çok iyi olduğum alanıma hakim olan kazanımlar var... birlikte yine sınıf içerisinde hareket ediyoruz”* diyerek hem bireysel yeterliğini hem de ortak çalışmanın gücünü vurgulamıştır. Konuya ilişkin olarak Katılımcı 21, karar alma süreçlerinde partner öğretmeniyle tam bir uyum içinde olduklarını ifade ederek, ortak karar alma kültürünün sınıf yönetimine ve öğretimsel başarılarla olumlu yansıdığını belirtmiştir. *“Her şeyi ortak karar alıyoruz... sıkıntımız olmuyor”* ifadesi, öğretmenler arası iş birliğinin kişisel başarı hissini nasıl artırdığını göstermektedir. Katılımcı 25 ise sürece etkin biçimde katıldığını ve partner öğretmeniyle birlikte üretken bir çalışma ortamı oluşturduklarını ifade etmiştir. *“Karşılıklı anlayış olduktan sonra hepsi hallohur”* ifadesi, mesleki doyumun yanı sıra ortak üretimin öğretmen üzerindeki olumlu psikolojik etkilerini yansıtmaktadır. Katılımcı 26, öğretmenler arası sürekli bilgi alışverişi ve karşılıklı destek mekanizmalarının hem bireysel hem de ortak gelişimi desteklediğini belirtmiştir. *“Eksik olduğumuz konularda birbirimizden destek alıyoruz”* ifadesi ile öğretmenin öz-yeterlik düzeyinin ve gelişim odaklı yaklaşımının güçlü olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, iş birliği süreçlerine olan inancını *“Birlikte hareket ettiğimiz takdirde güzellikler ortaya çıkıyor”* ifadesiyle dile getiren Katılımcı 32, bu ifade ile öğretmenin ortak çalışmaya ve bunun sonucunda ortaya çıkan mesleki başarılarla yüksek düzeyde inandığını belirtmiştir. Katılımcı 33, özel eğitim alanında yeni olmasına karşın sürece katkı sunduğunu ve ekip çalışmasından olumlu etkilendiğini belirtmiştir. *“Tükenmişlik yaşamıyoruz... birlikte yaptığımız için daha etkili oluyoruz”* ifadesi, öğretmenin öz yeterliğini yüksek gördüğünü ve iş birliğinin mesleki tükenmişliği önleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Ayrıca Katılımcı 34, değerlendirme ve

uygulama aşamalarına aktif olarak katıldığını, süreçte sorumluluk aldığını ve öğrenci takibini önemseydiğini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenin sürece yönelik yüksek düzeyde sorumluluk aldığını ve başarı algısını artırdığını göstermektedir. Son olarak, Katılımcı 35, partner öğretmeniyle kurduğu etkili iş birliği sayesinde hem öğrenciler hem de kendileri için katkı sağlayıcı çalışmalar yürüttüklerini ifade etmiştir. *“İş birliğimiz çok iyi... çocuklara daha fazla ne katabiliriz diye düşünüyoruz”* ifadesi, öğretmenin hem ortak üretim hem de bireysel gelişim odaklı çalıştığını ve yüksek düzeyde kişisel başarı algısı taşıdığını ortaya koymaktadır

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulguları mevcut alan yazınla karşılaştırmalı olarak analiz edilecek; benzerlikler ve farklılıklar tartışılacak, ulaşılan sonuçlar ışığında değerlendirmeler yapılacak ve araştırmacı tarafından geliştirilen önerilere yer verilecektir.

5.1. Tartışma

Araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular, ilgili literatür doğrultusunda ele alınarak tartışılmıştır. Bulguların önceki araştırmalarla benzerlik ve farklılık gösteren yönleri belirlenmiş, sonuçların olası nedenleri değerlendirilmiştir. Tartışmalar, verilerin türüne göre "Nicel Bulguların Tartışılması", "Nitel Bulguların Tartışılması" ve "Karma Bulguların Tartışılması" başlıkları altında ayrı ayrı sunulmuştur.

5.2. Nicel Bulguların Tartışılması

Bu bölümde, araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından tartışılmaktadır. Ölçek maddelerinden elde edilen genel eğilimlerin yanı sıra, cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem ve branş gibi demografik değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinde ortaya çıkan farklılıklar analiz edilmiştir. Bulgular, mevcut literatürle karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş ve öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik deneyimlerinin çok boyutlu yapısına

dikkat çekilmiştir. Elde edilen sonuçlar, hem uygulamaya dönük önerilerin geliştirilmesi hem de ileride yapılacak araştırmalar için yol gösterici niteliktedir.

5.2.1. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Maddelerine İlişkin Tartışma

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu, ancak zaman zaman duygusal zorlanma yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin yaşamlarında olumlu bir etki bıraktıklarına inanmakta ve mesleklerinin anlamlı bir yönü olduğuna dair güçlü bir farkındalık sergilemektedir. Bu durum, onların mesleki bağlılıklarını ve içsel motivasyonlarını koruduklarını göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencileriyle kurdukları ilişkilerde empatik ve duyarlı bir tutum içinde oldukları da dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin iş yükü ve sürekli öğrenci etkileşimi nedeniyle zaman zaman tükenmişlik hissine kapıldıkları, özellikle duygusal anlamda yıprandıkları anlaşılmaktadır. Ancak mesleğe yönelik hayal kırıklığı ya da umursamazlık gibi olumsuz düşüncelerin yaygın olmadığı görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin işlerine duydukları anlamlı bağlılığa rağmen, sistemsal yük ve mesleki sorumluluklardan kaynaklı yıpranma yaşadıklarını göstermektedir. Bu durum, Işıkhan (2017)'ın özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan personelin karşılaştığı zorluklara ilişkin bulgularıyla da örtüşmektedir. Işıkhan'a göre, öğretmenlerin yaşadığı en temel sorunlar; yöneticiden yeterli desteğin sağlanmaması, ailelerin eğitime yeterince katılım göstermemesi ve artan mesleki sorumluluklardır. Kurum içi iletişim sorunları, aileyle yetersiz iş birliği ve yüksek beklentiler, öğretmenlerin duygusal yükünü artırmakta ve zamanla tükenmişlik riskini yükseltmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleğe duydukları bağlılığa rağmen, yapısal koşullar iyileştirilmediği sürece bu bağlılığın sürdürülebilirliğinin tehlikeye girebileceği söylenebilir.

5.2.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliği Tartışılması

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri açısından genel olarak cinsiyetler arasında anlamlı farklılıklar olmadığını ortaya koymaktadır. Kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık görülmezken, duygusal tükenme boyutunda erkek öğretmenlerin kadınlara kıyasla daha yüksek düzeyde zorlandıkları saptanmıştır. Bu durum, erkek öğretmenlerin mesleki stresle başa çıkmada farklı deneyimler yaşadıklarını ve duygusal tükenmenin cinsiyete göre farklı biçimlerde ortaya çıkabileceğini düşündürmektedir. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Mesleki Tükenmişlik Envanteri'ne dayanan bazı çalışmalarda (De la Fuente-Solana et al., 2019; Purvanova & Muros, 2010) cinsiyet değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme

düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin Yavuz (2019)'un yaptığı bir çalışmada kadınların erkeklere oranla daha fazla duygusal tükenme yaşadığı bulgusuna rastlanılmıştır. Bununla birlikte, alanyazında bu bulgulara karşıt görüşler de yer almaktadır. Örneğin, Dönmez ve İlgar (2020) tarafından sınıf öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada, duygusal tükenme alt boyutunda cinsiyet farklılığı saptanmazken; duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu çelişkili sonuçlar, cinsiyetin tükenmişlik üzerindeki etkisinin bağlamdan bağımsız olarak genellenemeyeceğini, öğretmenlik alanı, kurumsal yapı, kültürel faktörler ve katılımcı profili gibi değişkenlerin bu ilişki üzerinde belirleyici olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, cinsiyet değişkeninin tükenmişlik üzerindeki etkisinin değerlendirilebilmesi için daha çok sayıda ve farklı bağlamlarda yürütülen araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

5.2.3. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Tartışılması

Bu araştırmada öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri incelenmiş, elde edilen bulgular doğrultusunda kişisel başarı ve duygusal tükenme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Kişisel başarı alt boyutunda yüksek lisans mezunlarının ortalama puanları lisans mezunlarına göre daha yüksek olmasına rağmen, bu fark istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir. Benzer şekilde, duygusal tükenme alt boyutunda da yüksek lisans mezunlarının ortalama puanları daha yüksek olsa da bu fark anlamlı değildir. Özipek (2006)'ın yapmış olduğu çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. Bununla birlikte, Jamaludin ve You (2019) tarafından yapılan çalışmada, eğitim düzeyine göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılıklar tespit edilmiş; özellikle yüksek lisans mezunu kadın öğretmenlerde kişisel başarı düzeyinin düştüğü, lisans mezunu az deneyimli öğretmenlerde ise duyarsızlaşmanın arttığı belirtilmiştir. Bu durum, eğitim düzeyinin tükenmişliğe etkisinin bağlamsal faktörler, iş yükü, deneyim süresi ve kurumsal destek gibi değişkenlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Niteliksel olarak daha ileri düzeyde bir eğitim sürecinden geçmiş olmak, bireysel başa çıkma becerilerini artırabileceği gibi, aynı zamanda görev sorumluluklarını ve beklentileri de artırarak tükenmişlik hissini dengelemiş olabilir.

5.2.4. Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Tartışılması

Araştırma bulguları, okul öncesi öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında mesleki tükenmişlik düzeyleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını

göstermektedir. Bununla birlikte, özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme ve toplam tükenmişlik puan ortalamalarının görece daha yüksek oluşu dikkat çekicidir. Bu durum, tükenmişliğin yalnızca nicel farklar üzerinden değil; aynı zamanda öğretmenlerin maruz kaldığı iş yükü, rol çatışması ve mesleki destek yetersizlikleri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Maslach ve Leiter (2016) mesleki tükenmişliğin yalnızca bireysel nedenlerden değil; aynı zamanda yapısal, çevresel ve bağlamsal faktörlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Benzer şekilde Billingsley (2004) özel eğitim öğretmenlerinin daha yüksek tükenmişlik düzeylerine sahip olmasının, görev tanımlarının karmaşıklığıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Vannest ve Hagan-Burke (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada ise, özel eğitim öğretmenlerinin gün içerisinde akademik öğretim, öğretim dışı destek, planlama, evrak işleri ve disiplin gibi pek çok görevi yerine getirdikleri, bu nedenle öğretim sürecini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre özelleştirmenin ciddi bir zaman ve emek gerektirdiği ortaya konulmuştur. Bu durum, yüksek tükenmişlik puanlarının sınırlı kaynaklarla çalışma koşullarıyla birlikte değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca Brunsting ve arkadaşları (2014) özel eğitim öğretmenlerinden hem akademik hem de duygusal düzeyde yoğun destek sunmalarının beklendiğini ve bunun da mesleki yükü artırarak psikolojik dayanıklılığı zorlayabildiğini ifade etmektedir. Öte yandan, okul öncesi öğretmenleri de gelişimsel takibi sağlama, temel becerileri kazandırma ve sosyal-duygusal destek sunma gibi önemli görevler üstlenmektedir. Ancak bu grubun tükenmişlik düzeylerinin görece düşük olması, daha yapılandırılmış bir çalışma ortamı, öngörülebilir iş akışı ve daha homojen öğrenci profili gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Sonuç olarak, araştırma bulgularında anlamlı farkların bulunmaması, tükenmişliğin yalnızca branş temelli açıklanamayacağını ve çok boyutlu bir olgu olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

5.2.5. Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Tartışılması

Araştırmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelendiği analizler sonucunda yalnızca kişisel başarı alt boyutunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 23-29 yaş grubundaki öğretmenlerin kişisel başarı puan ortalamalarının, 50 yaş ve üzeri öğretmenlerden anlamlı düzeyde yüksek olması; genç öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini daha başarılı hissettiklerine işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bireylerin mesleki motivasyonlarının daha yüksek olması, yeniliğe açık olma halleri ve ideallerinin henüz canlılığını korumasıyla açıklanabilir. Buna karşın, yaş ilerledikçe kişisel başarı algısında gözlemlenen azalma; yıllar içinde karşılaşılan mesleki zorlukların, bürokratik yüklerin ve sınırlı takdir görmenin bireyde zamanla tükenmişlik hissini

artırabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular, Yavuz (2021)'ın çalışmasında da benzer şekilde yaşı mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Söz konusu araştırmada, 30 yaş altı öğretmenlerin 40 yaş üstü öğretmenlere kıyasla mesleğe ilişkin tükenmişlik, öğrencilere duyarsızlaşma ve fiziksel-duygusal tükenmişlik boyutlarında daha düşük tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiş ve böylece genç öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe karşı daha dirençli olduğu vurgulanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışma bulguları hem kişisel başarı alt boyutundaki anlamlı farklılığı hem de yaşı mesleki tükenmişlik üzerindeki etkisini destekler niteliktedir. Bununla birlikte, bazı araştırmalarda yaş değişkeni ile mesleki tükenmişlik alt boyutları arasında farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken, kişisel başarı algısı açısından yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu bulgu, çalışmamızın yalnızca kişisel başarı alt boyutunda anlamlı fark bulunduğu yönündeki sonucuyla çelişmektedir.

5.2.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Tartışılması

Araştırma kapsamında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri kıdem süresine göre incelendiğinde; kişisel başarı, duygusal tükenme, duyarsızlaşma alt boyutları ve toplam tükenmişlik puanı açısından gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kişisel başarı boyutunda en yüksek puan 0-5 yıl arası kıdem grubunda, en düşük puan ise 20 yıl ve üzeri kıdemde görülmüştür. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ise 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamaları daha yüksek çıkmış; fakat bu farklılıklar istatistiksel açıdan anlam taşımamıştır. Bu bulgular, mesleki tükenmişliğin yalnızca kıdem süresiyle açıklanamayacağını göstermektedir. Özellikle mesleğin orta evresinde yer alan öğretmenlerde (6-10 yıl) tükenmişlik belirtilerinin daha yüksek düzeyde olması dikkat çekici olsa da, bu durumun anlamlı bir farklılığa yol açmaması, tükenmişliğin bireysel özellikler, iş ortamı, kurum kültürü ve sosyal destek gibi çok sayıda etkenle şekillendiğini düşündürmektedir. Araştırma bulguları, literatürdeki bazı çalışmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Tatar ve Arslan (2020)'ın fen bilgisi öğretmenleriyle yaptığı bir çalışmada da benzer şekilde, bu kıdem grubundaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek, kişisel başarılarının ise düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, söz konusu çalışmada yapılan nitel görüşmelerde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin daha motive ve olumlu duygularla çalıştıkları; 6-10 yıl aralığında ise iş yükü, dış müdahale ve olumsuz geri bildirimlerin etkisiyle tükenmişliğin arttığı ifade edilmiştir. Ancak bu benzer eğilimlere

rağmen, söz konusu çalışmada kıdem grupları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, mevcut araştırmada bu farklar anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum; çalışma grubunun büyüklüğü, öğretmenlerin görev yaptığı kurumların yapısı, mesleki destek sistemleri, bireysel baş etme becerileri ve benzeri çevresel faktörlerin etkisiyle açıklanabilir. Dolayısıyla, tükenmişlik düzeylerinin yalnızca kıdem süresiyle açıklanamayacağı, daha karmaşık ve çok boyutlu etkenlerin söz konusu olduğu anlaşılmaktadır.

5.3. Nitel Bulguların Tartışılması

Araştırma kapsamında öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda yürütülen yöntinde, iş birliği ve ortak çalışma, mesleki öğrenme ve katkı, karşılaşılan zorluklar ve engeller, idari koşullar ve zaman yönetimi, mesleki tükenmişlik ve motivasyon ile geliştirme önerileri olmak üzere toplam altı ana tema belirlenmiştir. Bu temalar, öğretmenler arası etkileşimi çok boyutlu şekilde ele alarak erken çocukluk özel eğitim kurumlarında iş birliğinin nasıl gerçekleştiğini ve hangi faktörlerden etkilendiğini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

5.3.1. İş Birliği ve Ortak Çalışma

Katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenler arası iş birliği büyük ölçüde Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) sürecinde destek alışverişi, ortak etkinliklerin planlanması ve uygulanması ile rol paylaşımı üzerinden şekillenmektedir. Özellikle BEP hazırlığı esnasında öğretmenler birbirlerine destek olmakta; özel eğitim öğretmenleri daha çok evrak işleri ve yönlendirme görevlerini üstlenirken, okul öncesi öğretmenleri sınıf içi değerlendirme ve uygulama süreçlerinde aktif rol almaktadır. Bu iş birliği, yalnızca görev paylaşımı değil, aynı zamanda karşılıklı uzmanlık aktarımı temelinde gerçekleşmektedir. Etkinlik planlama sürecinde ise öğretmenlerin belirli görevleri bölüştüğü ve eş zamanlı olarak farklı çocuk gruplarıyla ilgilendiği görülmektedir. Uzmanlık alanlarına dayalı bir iş bölümünün benimsendiği bu süreçte, sanat ve motor beceriler ağırlıklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin sorumluluğunda yürütülürken, akademik beceri geliştirmeye dönük etkinliklerde özel eğitim öğretmenleri ön plandadır. Bu bağlamda, iş birliğinin etkili bir şekilde sürdürüldüğü sınıflarda hem öğretim süreçlerinin hem de çocukların gelişimsel kazanımlarının daha verimli bir şekilde gerçekleştiği söylenebilir. Bu çalışmanın bulguları, öğretmenler arası iş birliğinin yalnızca görev paylaşımı ile sınırlı kalmayıp karşılıklı uzmanlık aktarımı, etkili iletişim ve ekip içinde öğrenme süreçleriyle birlikte şekillendiğini ortaya koymaktadır. Nitekim Vuran ve arkadaşları (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada da, BEP hazırlama sürecine

öğretmen adaylarının ekip hâlinde katılması sayesinde hem bireysel hem grup düzeyinde mesleki becerilerin geliştiği, iletişim ve iş birliği becerilerinin pekiştiği görülmüştür. Bu bağlamda, sınıf ortamında deneyimli öğretmenler arasında gözlemlenen iş birliği süreçleri ile öğretmen adaylarının eğitim ortamlarında geliştirdiği ortak çalışma becerileri arasında önemli benzerlikler bulunduğu söylenebilir.

5.3.2. Mesleki Öğrenme ve Katkı

Araştırma bulguları, öğretmenler arası iş birliğinin yalnızca öğrencilerin eğitsel gelişimine değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki gelişimine de önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, farklı branşlardan gelen öğretmenlerle birlikte çalışmanın mesleki bilgi, beceri ve bakış açısı açısından zenginleştirici bir deneyim olduğunu vurgulamışlardır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, özel eğitim alanında kullanılan iletişim biçimleri ve bireyselleştirilmiş yaklaşım yöntemlerini benimsedikleri; özel eğitim öğretmenlerinin ise okul öncesi uygulamalardan grup yönetimi ve etkinlik çeşitliliği açısından beslendikleri ifade edilmiştir. Bu karşılıklı öğrenme süreci, öğretmenlerin pedagojik esneklik kazanmalarına, farklı yaklaşım tarzlarını deneyimlemelerine ve kendi mesleki pratiklerini gözden geçirmelerine olanak tanımaktadır. Dolayısıyla iş birliği, yalnızca günlük uygulamalarda değil, uzun vadede öğretmenlerin mesleki dönüşümleri ve kendilerini geliştirme motivasyonları açısından da işlevsel bir rol oynamaktadır. Bu bulgu, Uçar (2022) tarafından yapılan öğretmenlerin mesleki öğrenme algılarına yönelik yapılan araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu çalışmada, öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine en yüksek katkıyı sağlayan boyutun iş birliği olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin birlikte çalışarak sadece günlük sınıf içi uygulamaları değil, aynı zamanda mesleki becerilerini, yaklaşımlarını ve pedagojik esnekliklerini de geliştirdiklerini göstermektedir. Özellikle farklı branşlardan gelen öğretmenlerin karşılıklı öğrenme yoluyla bilgi ve beceri alışverişinde bulunmaları, hem bireysel gelişimi hem de ekip temelli öğretim süreçlerini desteklemektedir.

5.3.3. Zorluklar ve Engeller

İş birliği süreci her ne kadar çeşitli kazanımlar sunsa da, öğretmenler bu sürecin kimi zaman çeşitli zorluklar ve engellerle sekteye uğradığını belirtmişlerdir. Özellikle iş yükünün adil biçimde paylaşılmaması, görev tanımlarının belirsizliği ve özel eğitim öğretmenlerinin sorumluluklarının görece daha fazla olması, iş birliği sürecinde memnuniyetsizlik yaratmaktadır. Bu durum, zamanla tükenmişlik hissine ve öğretmenler arası gerilime yol açabilmektedir. Buna ek olarak, öğretmenler arasında zaman zaman alan farkından

kaynaklanan iletişim problemleri yaşandığı, yaklaşım farklılıklarının süreci zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Oyun temelli öğretim anlayışı ile yapılandırılmış öğretim yaklaşımının çelişmesi, ortak planlamalarda uyum sorununa yol açabilmektedir. Ayrıca, okul yönetimlerinin bu sürece yeterince destek vermemesi ve öğretmenleri sorunları kendi aralarında çözmeye yönlendirmesi, öğretmenleri yalnızlaştırmakta ve sistematik çözüm yollarının gelişmesini engellemektedir. Literatürde, öğretmenlerin iş birliğine yönelik olumlu tutumlarının bulunduğu ancak bu tutumların uygulamaya istenilen düzeyde yansımadağı görülmektedir Yılmaz (2022). Bu durum, öğretmenlerin iş birliğinden bekledikleri kazanımlarla, sahadaki gerçeklikler arasındaki farkı gözler önüne sermektedir. Benzer şekilde, bu araştırmada elde edilen bulgular da, iş birliği sürecinin çeşitli zorluklarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Özellikle görev paylaşımındaki adaletsizlik ve yönetsel desteğin yetersizliği, öğretmenler arasında zamanla tükenmişlik hissi yaratmakta ve iş birliği ortamının sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı ile bireysel farklılıklar, öğretmenler arası etkileşimi sınırlamakta; bu da iş birliğini yüzeysel ve biçimsel bir uygulama haline getirmektedir.

5.3.4. İdari Koşullar ve Zaman Yönetimi

İş birliğinin niteliğini etkileyen önemli unsurlardan biri de idari koşullar ve zaman yönetimi olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenler, özellikle materyal desteği, sınıf fiziki düzenlemeleri ve partner eşleştirmesi gibi konularda okul yönetiminin tutumunun belirleyici olduğunu belirtmişlerdir. Yönetim desteğinin olduğu ortamlarda iş birliği daha sağlıklı yürütülürken, eksik veya yetersiz destek durumlarında öğretmenler süreci kendi inisiyatifleriyle yürütmek zorunda kalmaktadır. Zaman yönetimi açısından ise uzun ders saatlerinin öğretmenler ve öğrenciler üzerinde yorgunluk yarattığı, bu durumun etkinliklerin verimliliğini düşürdüğü ifade edilmiştir. Ders süresi ve program yoğunluğu, öğretmenlerin planlama yapmasını ve birlikte çalışmasını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Benzer şekilde, İş ve Zengin Güneş (2024) yapılan bir çalışmada da öğretmenlerin motivasyonunu düşüren temel etkenler arasında yetersiz idari destek, iletişim eksikliği ve yönetsel adaletsizlik gibi idari faktörler ön plana çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin iş birliği süreçlerinde yönetimin tutumunun belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, özel eğitim gereksinimli çocukların okul öncesi eğitimine ilişkin Özdoğru (2021b) tarafından yapılan bir başka çalışmada da öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma stratejileri arasında meslektaşlarla iş birliği yapma, gerekli materyalleri kendi imkânlarıyla hazırlama ve etkinlik sürelerini dikkat süresine göre planlama gibi uygulamalara başvurdıkları görülmüştür. Bu

durum, öğretmenlerin iş birliğini artırmak ve eğitim sürecini daha verimli kılmak adına bireysel çabalarla çözüm üretmeye çalıştıklarını göstermektedir

5.3.5. Mesleki Tükenmişlik ve Motivasyon

Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine göre, partnerle yürütülen iş birliği süreci öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini doğrudan etkileyen bir değişkendir. Destekleyici, paylaşımcı ve iletişime açık partnerlerle çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ve motivasyonlarının yüksek olduğu; bu durumun öğretmenlerin okula bağlılıklarını artırdığı ve sınıf içi atmosferi olumlu yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Buna karşılık, iş yükünü paylaşmayan, iletişim kurmayan ya da sürece aktif katılım göstermeyen partnerlerle çalışan öğretmenler ciddi düzeyde motivasyon kaybı yaşamakta ve mesleki tükenmişliğe daha açık hale gelmektedir. Bu bağlamda, partner desteği yalnızca bir iş paylaşımı aracı değil, aynı zamanda duygusal dayanıklılığı ve psikolojik iyi oluşu destekleyen bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Örneğin, Açıkgöz ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında öğretmenler stresi azaltmak için sosyal destek, meslektaşlarla paylaşım ve özellikle işbirliği/iletişim kurma yöntemlerine başvurumaktadırlar. İş yükü, idarenin yetersiz desteği ve okul içi huzurun eksikliği gibi faktörlerin stres kaynakları olduğu saptanırken, dayanışma yolu olarak görülen ortak çalışma stratejileri öğretmenlerin deneyimini olumlu yönde etkilemektedir

5.3.6. Geliştirme Önerileri

Katılımcılar, mevcut sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirerek öğretmenler arası iş birliğinin daha sistemli ve sürdürülebilir hale getirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin özel eğitim alanına dair bilgi eksikliklerinin giderilmesi amacıyla oryantasyon programlarının düzenlenmesi önerilmiştir. Bu gereksinim, Balık ve Özgün'ün (2024) araştırmasında da vurgulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler; kapsayıcı uygulamalarda bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmiş ve seminer, kurs ve hizmet içi eğitim programlarının sistematik şekilde organize edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylece pedagojik uyumsuzlukların azaltılması ve iş birliği sürecinin daha sağlıklı temellere oturtulması amaçlanmaktadır. Bunun yanında, görev tanımlarının netleştirilmesi, iş paylaşımında adaletin sağlanması ve BEP sorumluluğunun kurum politikaları çerçevesinde açıkça belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Katılımcılar ayrıca, sınıf ortamlarında yardımcı personel desteğinin (hostes/gölge öğretmen) sağlanmasının, öğretmenlerin yükünü azaltacağı ve iş birliği süreçlerini daha verimli hale getireceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda, Köroğlu ve Göle (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin

%97,5'i, yardımcı öğretmen (hostes/gölge öğretmen) desteğinin sınıf içi iş yükünü azalttığını ve iş birliğini daha verimli kıldığını belirtmiştir

5.4. Karma Bulguların Tartışılması

Bu bölümde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş birliği yaklaşımları arasındaki ilişkiyi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları üzerinden inceleyen bu çalışma, nicel ve nitel bulguların entegrasyonu ile tartışılacaktır.

5.4.1. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Duygusal Tükenme Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Araştırma kapsamında elde edilen veriler, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin en belirgin biçimde “duygusal tükenme” alt boyutunda yoğunlaştığını ortaya koymuştur. Katılımcıların önemli bir kısmının yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadığı belirlenmiş; bu durumun özellikle iş birliği süreçlerinde karşılaşılan sorunlar, rol belirsizlikleri, eşit olmayan iş yükü paylaşımı ve sınıf içi fiziksel koşullardan kaynaklandığı görülmüştür. Düşük düzeyde tükenmişlik yaşayan katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, bu öğretmenlerin çoğunlukla sağlıklı, açık ve destekleyici bir iş birliği ortamında görev yaptıkları anlaşılmaktadır. Özellikle bazı katılımcıların ifadeleri, etkili bir partnerlik ilişkisinin öğretmenin motivasyonunu artırarak duygusal tükenmeyi azalttığını açıkça ortaya koymaktadır. Orta düzeyde tükenmişlik yaşayan katılımcılar ise iş birliğini genel olarak olumlu değerlendirmiş ancak zaman zaman karşılaşılan anlaşmazlıklar, eşitsiz sorumluluk paylaşımı veya iletişim eksikliği gibi etkenlerin duygusal yük oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmen iş birliğinin yalnızca varlığıyla değil, kalitesiyle de anlam kazandığını göstermektedir. Yüzeysel veya formaliteye dayalı iş birliklerinin öğretmen doyumu üzerinde sınırlı etkisi olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşayan katılımcıların deneyimleri ise, iş birliği süreçlerinin yetersiz, eşitsiz ya da destekleyici olmaktan uzak olduğu durumlarda tükenmişliğin ciddi biçimde arttığını göstermektedir. Öğretmenlerin fazladan iş yükü üstlenmeleri, branş farklılıklarından kaynaklanan görev karmaşaları ve yapısal eksiklikler (ör. kalabalık sınıflar, fiziki yetersizlikler) duygusal tükenmişliğin temel kaynakları olarak öne çıkmaktadır. Dikkat çekici bir diğer nokta ise, bazı öğretmenlerin iş birliğine açık partnerlerle çalışıyor olsalar bile, sistematik destek eksikliği nedeniyle tükenmişlik yaşadıklarını ifade etmeleridir. Bu durum, bireysel iş birliği niyetinin tek başına yeterli olmadığını, kurum içi organizasyonel destek mekanizmalarının da güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bulgular, Kazu ve Yıldırım'ın (2021b) çalışmasındaki birey-çevre uyumu ve aidiyet duygusunun öğretmenlerin mesleki ve duygusal

durumlarını etkilediği yönündeki sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Sağlıklı ve destekleyici iş birliği ortamlarının, öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını güçlendirerek tükenmişliği azalttığı; buna karşın, zayıf ve yetersiz iş birliği ilişkilerinin ise birey-çevre uyumunu bozarak mesleki tükenmişliği artırdığı söylenebilir. Ayrıca, aidiyet duygusunun güçlü olduğu ortamlarda öğretmenlerin mesleki doyumlarının ve motivasyonlarının arttığı, bu durumun da tükenmişlik üzerinde koruyucu bir etki yarattığı görülmektedir. Bu nedenle, iş birliği sadece bir eğitim politikası değil, aynı zamanda öğretmenlerin duygusal sağlığını koruyucu ve mesleki tükenmişliği önleyici bir önleyici faktör olarak ele alınmalıdır. Sonuç olarak, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile iş birliği yaklaşımları arasında karşılıklı etkileşimsel bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Sağlıklı iş birliği ortamları öğretmenlerin duygusal dayanıklılığını güçlendirirken; zayıf, belirsiz ya da eşitsiz iş birliği ilişkileri ise tükenmişliği besleyen bir unsur hâline gelmektedir. Bu bağlamda, iş birliği sadece bir eğitim politikası değil, aynı zamanda duygusal sağlığı koruyucu bir önleyici faktör olarak ele alınmalıdır.

5.4.2. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Duyarsızlaşma Alt Boyutu ile İş Birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Araştırma bulguları doğrultusunda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin duyarsızlaşma alt boyutu ile iş birliği yaklaşımları arasında anlamlı ve dikkat çekici bir ilişki olduğu görülmektedir. Bulguları destekleyen Collie, Shapka ve Perry'nin (2012) çalışmasına göre, düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşayan öğretmenler iş birliği süreçlerine olumlu, destekleyici ve empatik yaklaşımlar geliştirmektedir. Katılımcıların ifadeleri, öğretmenlerin görevlerini yalnızca teknik sorumluluklarla sınırlamadıklarını, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldıklarını ve mesleki rollerini içselleştirdiklerini göstermektedir. Bu durumu destekleyen Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006) ise iş birliğinin niteliği arttıkça öğretmenlerin mesleki bağlılık ve duyarlılığının da güçlendiğini belirtmektedir. Duyarsızlaşma düzeyi düşük öğretmenler arasında yer alan bazı katılımcılar, sınıf içi görev paylaşımının adil ve dengeli yürütüldüğünü; partner öğretmenleriyle karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkiler kurduklarını ifade etmiştir. Özellikle Katılımcı 32, 33 ve 35'in açıklamaları, ortak çalışmanın öğretmen motivasyonunu artırdığını, dolayısıyla tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda ciddi bir azalmaya neden olduğunu desteklemektedir. Ayrıca bu öğretmenlerin öğrencilerle kurdukları bağın güçlü olduğu, öğretmenlik rollerini sürdürürken öğrencilerin bireysel gelişimlerini merkeze aldıkları görülmektedir. Buna karşın, duyarsızlaşma düzeyi orta seviyede olan öğretmenlerin deneyimleri, iş birliğinin potansiyel katkılarını kabul etmekle birlikte

sürecin tamamında duygusal bağılılığı koruyamadıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcı 6 ve 11'in ifadeleri, iş yükü paylaşımındaki adaletsizlik ve destek yoksunluğu nedeniyle öğretmenlerin zaman zaman tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Özellikle Katılımcı 11'in, "Bir sene boyunca ağladım, beni buradan kurtarın diye" sözü, sistemsal eksikliklerin ve destek mekanizmalarının yetersizliğinin öğretmenin duygusal dayanıklılığı üzerinde nasıl yıpratıcı etkiler yarattığını açıkça ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bireysel çabalarıyla değil, aynı zamanda kurumsal yapı ve iş birliği kalitesiyle de duygusal tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Yüksek düzeyde duyarsızlaşma yaşayan öğretmenlerin ifadeleri ise iş birliğine yönelik tutumların belirgin biçimde olumsuzlaştığını, öğrencilerle olan ilişkilerin ise mesafeli, işlevsel ve çoğu zaman mekanik bir çerçevede yürütüldüğünü göstermektedir. Katılımcı 40'ın "Bu özel eğitimcinin görevi. Ben karışmıyorum." sözü, yalnızlaşmış ve sınırlandırılmış bir meslekî kimliğe işaret ederken; Katılımcı 36'nın "Ben etkinlik yaparım, partnerim davranışla ilgilenir" yaklaşımı ise iş birliğini yalnızca görevsel bir bölüşüm olarak görmesi nedeniyle duyarsızlaşmanın ne denli yerleşik hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Bu örnekler, iş birliğinin yalnızca varlığının değil, niteliğinin de öğretmenin tükenmişliğine etki ettiğini göstermektedir. Empati, sorumluluk ve iş birliği gibi temel öğretmenlik değerlerinin zayıfladığı bu tür durumlar, öğretmen-öğrenci ilişkisinde anlam boşluğu yaratmakta ve mesleki tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu güçlendirmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, iş birliği süreçleri ile duyarsızlaşma düzeyi arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu, nitelikli ve açık iş birliği ortamlarında çalışan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı bulguları ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık, zayıf, eşitsiz ya da formaliteye dayalı iş birliği süreçlerinin, öğretmenlerde duyarsızlaşmayı artırdığı ve mesleki tatmini olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin duygusal bağılıklarını sürdürebilmeleri ve tükenmişliğin önlenmesi için iş birliği ortamlarının güçlendirilmesi, mesleki rollerin netleştirilmesi ve destek mekanizmalarının iyileştirilmesi kritik önem taşımaktadır.

5.4.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kişisel Başarı Alt Boyutu ile İş birliği Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin Tartışılması

Araştırma bulgularına göre, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu kişisel başarı alt boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin genel olarak mesleki yeterlilik algılarının güçlü olduğunu ve görevlerini yerine getirirken başarı hissi yaşadıklarını göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin kişisel başarı duygularını güçlendiren temel unsurlardan biri, etkili iş birliği süreçleri olmuştur. Partner öğretmenle kurulan uyumlu

ilişkiler, ortak karar alma süreçleri, bilgi paylaşımı ve karşılıklı destek mekanizmaları öğretmenlerin kendilerini daha yetkin, üretken ve etkili hissetmelerine katkı sağlamıştır. Nitekim teknoloji destekli küçük grup çalışmalarıyla yürütülen iş birliğinin öğretmenlerin hem mesleki tükenmişlik düzeylerini azalttığı hem de kişisel başarı ve öz-yeterlik duygularını anlamlı şekilde artırdığı, Anton ve Van Ryzin'in (2024) yaptığı yakın tarihli bir araştırmada da ortaya konmuştur. Özellikle düşük düzey tükenmişliğe sahip katılımcılar, iş birliği süreçlerini olumlu deneyimlerle tanımlamış ve bu sürecin mesleki doyumlarını pekiştirdiğini belirtmiştir. Bu öğretmenler, ekip çalışması içinde karşılıklı anlayışın, ortak üretimin ve görev paylaşımının kendilerini hem psikolojik hem de pedagojik olarak desteklediğini ifade etmişlerdir. Öte yandan çalışmamızda, kişisel başarı alt boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan az sayıda öğretmen, görevlerini yerine getirirken çeşitli sınırlılıklarla karşılaştıklarını ve bu durumun mesleki başarı algılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler, kurumsal destek eksikliği, yetersiz kaynaklar ve sistemseller engellerin yanı sıra duygusal yıpranmaya maruz kalmıştır. Tüm bu bulgular, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin kişisel başarı alt boyutunda etkili iş birliği kalitesiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Etkili ve uyumlu iş birliklerinin, öğretmenlerin mesleki doyumlarını artırdığı, öz-yeterlik algılarını güçlendirdiği ve kendilerini başarılı hissetmelerine olanak sağladığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, iş birliği kültürünün eğitim kurumlarında teşvik edilmesi, öğretmenlerin bireysel ve mesleki refahı açısından kritik bir öneme sahiptir.

5.5. Sonuç

1. Bu araştırma, erken çocukluk özel eğitim kurumlarında görev yapan özel eğitim ve okul öncesi öğretmenleri arasındaki iş birliği düzeyleri ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle etkili iş birliği ilişkileri, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmada belirleyici bir unsur olarak öne çıkmaktadır.
2. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin genel olarak mesleki tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, ancak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma gibi alt boyutlarda zaman zaman zorlayıcı deneyimler yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durum,

mesleki bağılıklarının yüksek olmasına rağmen çalışma koşulları kaynaklı streslerin sürdüğünü göstermektedir.

3. Öğretmenlerin iş birliği deneyimlerinin niteliği, mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde belirleyici olmaktadır. Özellikle BEP süreci, etkinlik planlaması ve rol paylaşımında sağlanan etkili iş birlikleri, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını güçlendirmekte ve kişisel başarı hissini artırmaktadır.
4. Partner öğretmenle kurulan pozitif iletişim ve karşılıklı destek ilişkisi, öğretmenlerin motivasyonlarını artırmakta, sınıf içi verimliliği desteklemekte ve mesleki doyumlarını pekiştirmektedir. Aksi durumda, destek eksikliği ve rol belirsizliği öğretmenlerde duygusal tükenmeyi tetikleyici rol oynamaktadır.
5. Nitel bulgularda öğretmenler, kurumsal destek yetersizliğini ve yönetim kaynaklı iletişim eksikliklerini tükenmişliğin artırıcı faktörleri arasında sıralamıştır. Bu durum, bireysel çabanın yeterli olmayabileceğini ve yapısal iyileştirmelere duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır.
6. Nicel bulgular, tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, kıdem ve branş gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermediğini ortaya koysa da; özellikle genç öğretmenlerin kişisel başarı algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmenliğe yeni başlayan bireylerin daha yüksek motivasyonla görev yaptıklarını göstermektedir.
7. Özellikle düşük düzey tükenmişliğe sahip öğretmenlerin iş birliği süreçlerine daha açık, paylaşımcı ve çözüm odaklı yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Bu da iş birliği kalitesi ile tükenmişlik arasında karşılıklı etkileşimsel bir ilişki olduğunu desteklemektedir.
8. Duyarsızlaşma alt boyutunda düşük skorlar alan öğretmenler, öğrencilerle daha empatik ilişkiler kurmakta ve ortak üretime daha fazla katkı sunmaktadır. Bu durum, pedagojik duyarlılığın iş birliği ortamlarında korunduğunu göstermektedir.
9. Araştırmada elde edilen veriler, tükenmişliğin yalnızca bireysel özelliklerden değil; örgütsel iklim, yönetim anlayışı, iş yükü dağılımı ve destek sistemleri gibi yapısal faktörlerden de etkilendiğini göstermektedir. Bu nedenle çözüm önerilerinin sistem düzeyinde ele alınması gerekmektedir.
10. Araştırma kapsamında iş birliğinin mesleki öğrenme süreçlerine katkı sağladığı, öğretmenlerin bilgi paylaşımı, deneyim aktarımı ve pedagojik gelişim açısından karşılıklı fayda elde ettikleri belirlenmiştir. Bu, iş birliğinin yalnızca verimliliği değil, mesleki gelişimi de artırıcı bir işlevi olduğunu göstermektedir.

11. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş birliği yaklaşımları arasında anlamlı ve karşılıklı bir ilişki bulunduğu; güçlü bir iş birliği ortamının tükenmişliği azaltıcı etki yaptığı, zayıf bir iş birliğinin ise tükenmişliği derinleştirdiği anlaşılmaktadır.
12. Tükenmişlik düzeyleri branş temelli olarak farklılaşmasa da; özel eğitim öğretmenlerinin görev tanımlarının daha karmaşık olması ve iş yüklerinin görece fazla olması nedeniyle risk grubu içinde yer aldıkları dikkat çekmektedir. Bu, mesleki tükenmişliğin iş tanımıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir.
13. Araştırmada uygulanan karma yöntem yaklaşımı, hem sayısal verilerin genel eğilimleri hem de öğretmen deneyimlerinin derinlemesine analiziyle elde edilen sonuçların birbirini destekleyici nitelikte olduğunu ortaya koymuştur. Bu, araştırmanın içsel tutarlılığını güçlendirmektedir.
14. İş birliği süreçlerinin yapılandırılması, öğretmen rollerinin netleştirilmesi, destek mekanizmalarının güçlendirilmesi ve yönetici katkısının artırılması, mesleki tükenmişliği önleyici uygulamalar için kritik öneme sahiptir. Eğitim politikaları bu doğrultuda yeniden şekillendirilmelidir.
15. Sonuç olarak, bu araştırma iş birliğinin sadece pedagojik bir tercih değil, aynı zamanda öğretmenlerin mesleki sağlığını ve sürdürülebilirliğini etkileyen stratejik bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Eğitim sisteminde iş birliğini kurumsal bir kültür haline getirmek, öğretmen refahı açısından kaçınılmaz bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir.

5.6. Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda, uygulamaya yönelik stratejik öneriler ile gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalara ilişkin araştırma temelli önerilere bu bölümde yer verilmiştir.

5.6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Erken çocukluk özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini azaltmak ve iş birliğini artırmak amacıyla, okul saatleri içinde ortak planlama zamanlarını zorunlu kılan yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Öğretmenlerin psikolojik iyilik hâllerini desteklemek adına, tüm özel eğitim ve okul öncesi kurumlarında düzenli psikolojik danışmanlık hizmeti sunulmasını ve bu hizmetin mevzuatla güvence altına alınmasını sağlayacak politikalar geliştirilmelidir.

3. Öğretmenlerin tükenmişliğini azaltmak ve özel eğitim öğrencilerinin dikkat düzeyine uygun öğretim sağlamak amacıyla, ders ve etkinlik süreleri gözden geçirilmeli, öğretmenlere düzenli mola hakkı tanınmalı; bu durum yasal zemine kavuşturulmalı, okul yönetimleri tarafından desteklenmeli ve öğretmenlerce etkin şekilde uygulanmalıdır.
4. Okul yöneticileri, öğretmenler arası iş birliğini teşvik edecek açık iletişim kültürünü benimsemeli; planlama toplantılarına zaman ve mekân ayırarak bu süreci kurumsal bir pratik hâline getirmelidir.
5. Öğretmenlerin iş yüklerini dengelemek için adil görev dağılımı yapılmalı, destek personeli ihtiyacı belirlenerek ilgili mercilerden talepte bulunulmalı ve var olan kaynakların verimli kullanımı sağlanmalıdır.
6. Öğretmenler, iş birliğine dayalı çalışma kültürünü geliştirmek adına meslektaşlarıyla düzenli bilgi ve materyal paylaşımı yapmalı; ortak ders planlamalarına aktif katılım göstermelidir.
7. Okul Mesleki tükenmişlik riskine karşı kişisel farkındalıklarını artırmalı, gerekirse okul rehberlik servislerinden veya uzmanlardan psikolojik destek almalı ve mesleki gelişimlerine yönelik hizmet içi eğitimlere katılımı önemsemelidir.

5.6.2. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Benzer çalışmalar farklı coğrafi bölgelerdeki öğretmen örneklemiyle genişletilerek kültürel etkiler analiz edilmelidir.
2. İş birliği süreçlerinin öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini inceleyen uzunlamasına araştırmalar yapılmalıdır.
3. Yönetici tutumları ve liderlik stillerinin öğretmen tükenmişliği üzerindeki rolü derinlemesine analiz edilmelidir.
4. Karma yöntem dışında deneysel desenlerle iş birliği eğitimi verilen grupların tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmalıdır.
5. Özel eğitim kurumlarında aile-öğretmen iş birliği ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki araştırılmalıdır.
6. Öğretmenlerin bireysel psikolojik dayanıklılık düzeylerinin iş birliği algılarına etkisi farklı örneklemelerle incelenmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, Ö. F., & Karaaslan, Doç. Dr. Ö. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin meslekî tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1821–1843. <https://doi.org/10.24315/tred.1116786>
- Açıkgöz, M., Taşkın, E., Taşkın, A. Ü., & Özbay, E. (2023). Stress management in teaching profession. *The Journal of Academic Social Resources*, 8(Cilt 8 Sayı 54), 3869–3880. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71875>
- Anton, J., & Van Ryzin, M. J. (2024). Reducing teacher stress and burnout and enhancing self-efficacy through technology-supported small-group instruction. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 4, 100053. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100053>
- Arslan, G., & Aslan, G. (2014). Measurement of special education teachers' burnout levels (Tokat example). *Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 49–66. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.42.4>
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education*, 22(4), 245–255. <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Balık, F., & Ozgun, O. (2024). Inclusive education in early childhood: teacher perceptions, practices, challenges and needs. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 487–506. <https://doi.org/10.47525/ulasbid.1479155>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231–274.
- Basık, R. (2023). *İş Birliğine İlişkin Eğitim Paketinin Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Birliği İle Çalışma Becerilerine Etkisi: Bir Karma Yöntem Araştırması*. [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim
- Basık, R., & Dayı, E. (2024). The development, validity, and reliability study of teacher collaboration skills scale. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1–14. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1416522>

- Billingsley, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 370–376. <https://doi.org/10.1177/00222194040370050101>
- Birkan, B. (2001). Erken Özel Eğitim Hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 99–109. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000062
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Cemaloğlu, N., & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 463–484.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Danışman, D. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin görev ve yetkinlikleri hakkında yönetici ve öğretmen algıları* [Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı.
- De la Fuente-Solana, E. I., Suleiman-Martos, N., Pradas-Hernández, L., Gomez-Urquiza, J. L., Cañadas-De la Fuente, G. A., & Albendín-García, L. (2019). Prevalence, related factors, and levels of burnout syndrome among nurses working in gynecology and obstetrics services: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2585. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142585>
- Demiröz, K. (2025). Erken çocukluk özel eğitiminde aile ve personel iş birliği *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 26(2), 201-214. (pp. 39–40). <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1414743>
- Diri, M. S., & Kırıl, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 125. <https://doi.org/10.21764/efd.81587>

- Dönmez, İ., & İlgar, M. Z. (2020). Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Hatay İskenderun ilçesi örneği. *Biruni Sağlık Ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 1–20.
- Erer, B. (2021). Covid-19 sürecinde hastane çalışanlarının yaşadığı duygusal tükenme algıladıkları aşırı iş yükü ile açıklanabilir mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 680–693. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.851104>
- Ergin, C. (1992). “Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin uyarlanması.” *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 143–154.
- Erkut, A., & Dalgıç, G. (2014). Investigating the professional burnout levels of vocational high school teachers. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 131–18. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.42.1>
- Ersarı Taşkesen, G., Özşahin Koç, F., & Karacaoğlu, K. (2024). Zihinsel iş yükünün duygusal tükenme ve duyarsızlaşma üzerindeki etkisinde presenteeism’in aracılık rolü: muhasebe meslek mensupları üzerinde bir araştırma. *Trends in Business and Economics*, 38(3), 147–155. <https://doi.org/10.16951/trendbusecon.1448867>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Friedman, I. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. In *Special Issue: BURNOUT* (5th ed., Vol. 56, pp. 595–606).
- Güleş, F., & Erişen, Y. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel çevre standartlarını belirleme: paydaş görüşlerine dayalı bir analiz. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 129–138.
- Güneysu, S. (2005). *Erken çocukluk eğitimi hizmetlerinde kalite. Okul Öncesi Eğitimde Kalite: Üniversitelerin Rolü Toplantısı Raporu. M.E.B., AÇEV, UNICEF ve Eğitim Reformu Girişimi.*
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

- İnce, M., Dayı, E., & Kılıç, Y. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin iş birliğine yönelik bilişsel yapılarının tespit edilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 424–448. <https://doi.org/10.19171/uefad.1386453>
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2). <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- İş, E., & Zengin Güneş, Y. (2024). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş motivasyonunu etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(3), 1807–1830. <https://doi.org/10.37217/tebd.1481910>
- İşıkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7–26.
- Jamaludin, I. I., & You, H. W. (2019). Burnout in relation to Gender, Teaching Experience, and Educational Level among Educators. *Education Research International*, 2019, 1–5. <https://doi.org/10.1155/2019/7349135>
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191–212.
- Kayhan, N., & Akçamete, G. (2018). Birlikte öğretim yaklaşımı: altı farklı öğretim modeli. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(18), 25-52.
- Kazu, İ. Y., & Yıldırım, D. (2021a). Mesleki Tükenmişlik: etki eden faktörler, belirtileri ve sonuçları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 462–473. <https://doi.org/10.51725/etad.1003628>
- Kazu, İ. Y., & Yıldırım, D. (2021b). Mesleki tükenmişlik: etki eden faktörler, belirtileri ve sonuçları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 462–473. <https://doi.org/10.51725/etad.1003628>
- Kester, E. S. (2018). Speech-Language pathologists engaging in interprofessional practice: the whole is greater than the sum of its parts. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 3(16), 20–26. <https://doi.org/10.1044/persp3.SIG16.20>

- Knauf, H. (2019). Physical environments of early childhood education centres: facilitating and inhibiting factors supporting children's participation. *International Journal of Early Childhood*, 51(3), 355–372. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00254-3>
- Korkmaz, Ö., Kovancı, Ö., Çakır, R., & Erdoğan Uğur, F. (2019). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 830–847.
- Köroğlu, A. Y., & Göle, M. O. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında yardımcı öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(5). <https://doi.org/10.37754/658124.2020.512>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7–8), 837–851. <https://doi.org/10.1007/BF00287876>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- MEB. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı Kitabı*.
- MEB. (2014). *Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi - Erken Çocukluk Eğitim Kurumlarında Fiziksel Özellikler Ve Personel, MEGEP*. MEB.
- MEB. (2015). *Eğitim Yapıları Asgari Tasarım Standartları Kılavuzu. İnşaat ve Emlak Dairesi Başkanlığı*.
- MEB. (2018a). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 07.07.2018 Tarihli, 30471 Sayılı Resmi Gazete*.
- MEB. (2018b). *Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler İçin (37-78 Ay) Okul Öncesi Özel Eğitim Öğretim Programı*.

- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in Special Education: Scientific Methods and Evidence-Based Practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137–148. <https://doi.org/10.1177/001440290507100201>
- Özdemir, A., Tanoba, T., Karaokur, Ş., Tonyalı, Ö. (2021). Türkiye’de eğitim bilimleri alanında yapılan karma yöntem tezlerde tipolojik ve yöntemsel eğilimler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 23-53. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.826728>
- Özdoğru, M. (2021a). Öğretmenler arasındaki iş birliği: mevcut durum, engeller ve çözüm önerileri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 125–147.
- Özdoğru, M. (2021b). Özel gereksinimli çocukların okul öncesi eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Temel Eğitim*, 11, 6–16. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.11.1>
- Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58–66.
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P., & Santinello, M. (1993). Stress and burnout among teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127(5), 529–535. <https://doi.org/10.1080/00223980.1993.9914889>
- Pınar, E. S. (2006). Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk özel eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 71–83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000098
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
- Şahin, A., Şebin, E., Kün, İ., & Mutlu, H. (2024). Özel eğitimde öğretmenin rol ve sorumlulukları. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 997–1004.

- Scott, S. N., & D'Urso, P. A. (2021). Co-teachers are provided strategies to implement co-teaching through the four cycles of teacher collaboration: A Qualitative Case Study. In *ProQuest Dissertations and Theses*. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/co-teachers-are-provided-strategies-implement/docview/2545588341/se-2?accountid=159111>
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-Teaching in inclusive classrooms: a metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392–416. <https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Storlie, F. J. (1979). Burnout: the elaboration of a concept. *The American Journal of Nursing*, 79(12), 2108–2111.
- Tatar, N., & Arslan, F. (2020). Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri. *Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi*, 1(2), 1–21.
- Tatlıcı, M., & Kırımoğlu, H. (2008). Atletizm antrenörlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 34–47.
- Teddle, C. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri/ Charles Teddle; Abbas Tashakkori, çeviri editörleri: Yüksel Dede, Selçuk Beşir Demir*. Anı Yayıncılık.
- Tümkiye, G. S. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 482–500. <https://doi.org/10.35379/cusosbil.1297671>
- Uçar, H. (2022). Öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine ilişkin algıları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 5(1), 1–20. <https://doi.org/10.55150/apjec.955593>
- Ugwoke, S. C., Eseadi, C., Onuigbo, L. N., Aye, E. N., Akaneme, I. N., Oboegbulem, A. I., Ezenwaji, I. O., Nwobi, A. U., Nwaubani, O. O., Ezegebe, B. N., Ede, M. O., Orji, C. T., Onuoha, J. C., Onu, E. A., Okeke, F., Agu, P., Omeje, J. C., Omeke, F., Ugwu, R., ... Eneh, A. (2018). A rational-emotive stress management intervention for reducing job burnout and dysfunctional distress among special education teachers. *Medicine*, 97(17), e0475. <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000010475>

- Vannest, K. J., & Hagan-Burke, S. (2010). Teacher Time Use in Special Education. *Remedial and Special Education*, 31(2), 126–142. <https://doi.org/10.1177/0741932508327459>
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1–1. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.316362>
- Yavuz, M. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.26466/opus.601008>
- Yavuz, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1–19. <https://doi.org/10.38151/akef.2021.7>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12th ed.). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Doğru, S. S., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2013). *Erken çocukluk döneminde özel eğitim*. Maya Akademi.
- Yılmaz, K. (2022). Teachers' professional collaboration in Turkey: current status, barriers and suggestions. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(3), 1005–1043. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1143251>

EKLER

Ek 1- Kişisel Bilgi Formu

Ek 2- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek 3- Maslach Tükenmişlik Ölçeği – Eğitimci Formu

Ek 4- Katılımcı Onam Formu

Ek 5- Maslach Tükenmişlik Ölçeği – Eğitimci Formu Kullanım İzin Belgesi



Ek 1- Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Katılımcı,

Bu araştırma tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmaktadır. Toplanan veriler genel olarak değerlendirilecektir. Kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır. Bu çalışmaya katılımınız ve katkı sağlamanız bölümümüz adına çok önemlidir. Çalışma boyunca 1 kez görüşlerinize başvurulacak olup yüz yüze anket ve görüşme formuyla birlikte gerçekleştirilecektir.

Araştırmaya vereceğiniz katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Sinan BAŞARAN

1. **Cinsiyetiniz:** ☐ Kadın ☐ Erkek
2. **Yaşınız:** ☐ 18-22 yaş ☐ 23-29 yaş ☐ 30-39 yaş
☐ 40-49 yaş ☐ 50 ve üzeri yaş
3. **Kıdem Yılımz:** ☐ 0-5 yıl ☐ 6-10 yıl
☐ 11-20 yıl ☐ 20 ve üstü yıl
4. **Öğrenim Seviyeniz:** ☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans ☐ Doktora
5. **Görev Yaptığınız Branş:** ☐ Okul Öncesi ☐ Özel Eğitim

Ek 2- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

GÖRÜŞME SORULARI

Katılacağınız bu çalışma, “Özel Eğitim Anaokullarında Ve Anasınıflarında Görev Yapan Özel Eğitim Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Ve İşbirliğinin İncelenmesi” adıyla, Sinan BAŞARAN tarafından 24/09/2024 - 24/09/2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın hedefi, özel eğitim anaokulları ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve iş birliği durumlarını inceleyerek, bu faktörlerin mesleki memnuniyet üzerindeki etkilerini değerlendirmektir.

Sorular
1. Sınıftaki partneriniz ile BEP hazırlama uygulama ve değerlendirme sürecinde iş birliği yapıyor musunuz?
2. İş birliği sırasında partnerinizle iletişiminizi nasıl tanımlarsınız? Yeterli buluyor musunuz?
3. İş birliği yaparken yeterlilik unsurlarını neye göre belirliyorsunuz?
4. Sınıftaki partnerinizle eğitim faaliyetlerinde nasıl iş birliği yürütüyorsunuz?
5. Sınıftaki partneriniz ile sınıf yönetimi boyutunda iş birliği yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bu iş birliğini açıkla mısınız?
6. Sınıftaki partneriniz ile problem davranışı olan öğrenciler için davranış sağaltım programı hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde iş birliği yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bu iş birliğini açıkla mısınız?
7. İş birliği yapmanın size sağladığı en büyük faydalar nelerdir?
8. Sınıftaki iş birliğinin mesleki gelişiminize nasıl katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz?
9. İş birliği yaparken karşılaştığınız en büyük zorluklar nelerdir?
10. İş birliği yaparken zaman yönetimi konusunda ne tür zorluklar yaşıyorsunuz?
11. İş birliği süreçlerinde okul yönetiminden aldığınız destek yeterli mi? ne tür destekler alıyorsunuz?
12. Sınıftaki partnerinizle mesleki iş birliği düzeylerinizi yeterli buluyor musunuz? Yeterli bulmuyor iseniz görüş ve önerilerinizi açıkla mısınız?
13. Sınıftaki partnerinizle iş birliği düzeyleriniz mesleki tükenmişliğinizi nasıl etkilemektedir açıkla mısınız?
14. İş birliği süreçlerini daha etkili hale getirmek için yapılması gerekenler nelerdir?
15. Mesleki iş birliği için yasal düzenlemeler sizce yeterli mi? Yeterli değilse önerileriniz nelerdir?
16. Sınıftaki partnerinizle iş birliği konusunda eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mıdır? Varsa açıkla mısınız?

Ek 3- Maslach Tükenmişlik Ölçeği – Eğitimci Formu

Maslach Tükenmişlik Ölçeği - Eğitimci Formu

	1	2	3	4	5	6	7
Aşağıda kişilerin duygularını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Lütfen her bir cümleyi dikkatlice okuyarak hangi sıklıkta hissettiğinizi size uyan seçeneğe işaret koyarak belirtiniz.	Hiçbir zaman	Yılda bir kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.							
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.							
3.							
4.							
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.							
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.							
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.							
8.							
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi düşünüyorum.							
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı çok duyarsızlaştığımı hissediyorum.							
11.							
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.							
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.							
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.							
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.							
16.							
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.							
18.							
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.							
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.							
21.							
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.							

Ek 4- Katılımcı Onam Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, “Özel Eğitim Anaokullarında Ve Anasınıflarında Görev Yapan Okul Öncesi Ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Ve İşbirliğinin İncelenmesi” adıyla, Sinan BAŞARAN tarafından 24/09/2024 - 24/09/2025 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın hedefi, özel eğitim anaokulları ve anasınıflarında görev yapan okul öncesi ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve iş birliği durumlarını inceleyerek, bu faktörlerin mesleki memnuniyet üzerindeki etkilerini değerlendirmektir.

Araştırmanın Nedeni: ☐ Bilimsel araştırma ☒ Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Okul

Araştırma Uygulaması: ☒ Anket ☒ Görüşme
☐ Gözlem ☐ Diğer

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Sinan BAŞARAN

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

...../...../.....

Katılımcı Adı-Soyadı :

İmza:

Telefon Numarası :

Ek 5- Maslach Tükenmişlik Ölçeği – Eğitimci Formu Kullanım İzin Belgesi

