



İSTANBUL
TOPKAPI
ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ
EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ İLE UYUM VE
DAVRANIŞ BOZUKLUĞU GÖRÜLEN ÇOCUKLARIN
ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜGE ERTUĞRUL

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

HAZİRAN, 2024

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ İLE UYUM VE
DAVRANIŞ BOZUKLUĞU GÖRÜLEN ÇOCUKLARIN
ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MÜGE ERTUĞRUL

22220501070

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Güzde GÜNDOĞDU MEYDANERİ

HAZİRAN, 2024

25/06/2024

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Enstitümüz Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji (Tezli) Yüksek Lisans Programı 22220501070 numaralı öğrencisi Müge ERTUĞRUL'un “ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ İLE UYUM VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU GÖRÜLEN ÇOCUKLARIN ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI” konulu Yüksek Lisans tezi Enstitümüz Yönetim Kurulunun 31/05/2024 tarihli ve 2024/10 sayılı Yönetim Kurulu kararıyla oluşturulan jüri tarafından oybirliği ile 25/06/2024 tarihinde kabul edilmiştir.

	<u>Unvan</u>	<u>Adı Soyadı</u>	<u>Üniversite</u>	<u>İmza</u>
ASIL ÜYELER				
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi	Gözde GÜNDOĞDU MEYDANERİ	İstanbul Topkapı Üniversitesi	
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Melike CEYLAN	İstanbul Topkapı Üniversitesi	
2. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Nilgün ONNAR	İstanbul Arel Üniversitesi	
YEDEK ÜYE				
1. Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Yunus YÜCEL	İstanbul Topkapı Üniversitesi	
2. Üye	Doç. Dr.	Ali DAYI	İstanbul Beykent Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Özlem KUNDAY
Enstitü Müdürü

(*) Oybirliği/Oyçokluğu hâli yazı ile yazılacaktır.

(**) Kabul / Ret veya Düzeltme kararı hâli yazı ile yazılacaktır.

AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Özgöl Öğrenme Güçlüğü ile Uyum ve Davranış Bozukluğu Görülen Çocukların Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması” başlıklı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere uygun olarak tarafımdan yazıldığını, yararlandığım eserlerin tamamının kaynaklarda gösterildiğini ve çalışmam içerisinde kullandıkları her yerde atıf yapıldığını belirtir ve onurumla doğrularım.

26.06.2024

Müge ERTUĞRUL

TEŞEKKÜR

Topkapı Üniversitesi'nde başlayan psikoloji yüksek lisans eğitimimde tüm bilgi, beceri ve deneyimlerini bizimle paylaşan öğrencisi olmaktan onur duyduğum Dr. Öğr. Üyesi Melike Ceylan'a

Öğrenciliğim boyunca bana hep yanımda olduğunu hissettiren, sabırla ve tüm naifliği ile yanımda olan, ince ince tüm problemlerimde yanımda olan, en endişelendiğim zamanlarda tatlı ses tonuyla tüm kaygılarımı sonlandıran, öğrencisi olmaktan onur duyduğum ve her zaman rehberim olacak olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Gözde Gündoğdu Meydaneri'ne

Tüm öğrenciliğim boyunca derslerine girdiğim, değerli bilgilerini ve deneyimlerini bizlerle paylaşan ve emekleri geçen değerli hocalarıma, tüm bu süreçte karmaşık maillerime bile dönüş yapan, bana sabırla katlanan kendisini tanımaktan mutluluk duyduğum sevgili hocam Benay Tetik'e tezime katkı sağlayan tüm öğretmen arkadaşlarıma,

Çocukluğumdan itibaren beni destekleyen, güvenen, dualarıyla hep yanımda olan canım annem Elif Özçim'e, tüm şefkati ile bana hep güvende olduğumu hissettiren canım babam Bünyamin Özçim'e, benimle hep yan yana yürüyen hiç ellerimi bırakmayan ağabeyim Savaş Özçim'e ve kıymetlim Gülizar Özçim'e, bilgisiyle, donanımıyla her zaman bana destek olan pamuk kalpli canım kardeşim Dr. Hayal Özçim'e bu süreçte birçok kez yalnız bıraktığım halde sabırlarıyla benim gözlerimi dolduran kızlarım Nisa Ertuğrul'a ve Tanem Tülin Ertuğrul'a, gece geç saatler yanımdan ayrılmayan kedim Boncuk'a. bana eğitimim boyunca her konuda her şeyi yapabileceğime inandıran, maddi ve manevi, sabır ve şefkatini esirgemeyen göz nurum en büyük destekçim, hayat arkadaşım sevgili eşim Dr. İsa Ertuğrul'a teşekkür ederim

Müge ERTUĞRUL

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
AKADEMİK DÜRÜSTLÜK BEYANI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR.....	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	viii
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri	3
1.2. Araştırmanın Önemi	3
1.3. Araştırmanın Varsayımları	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Kavramı.....	5
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	5
2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü ve kontrol odağı.....	6
2.2.2. Özel öğrenme güçlüğü davranış ve uyum sorunları	6
2.2.3. Özel öğrenme güçlüğü ve akademik başarı, benlik kavramı	7
2.3. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Sorunlar	7
2.3.1. Sosyal ve duygusal zorluklar	7
2.3.2. Özel öğrenme güçlüğü ve davranışı	8
2.3.3. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda uyum güçlükleri	8
2.4. Özel Öğrenme Güçlükleri Olan Çocuklarda Psikolojik Uyum	9
2.4.1. Özel öğrenme güçlükleri olan çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar.....	12
2.5. Bilişsel İşleyiş.....	14
2.6. Tükenmişlik Kavramı.....	16
2.7. Tükenmişlik Kavramı ile İlgili Görüşler	19
2.7.1. Perlman ve Heartmanın tükenmişlik modeli	19
2.7.2. Freudenberger' in tükenmişlik kuramı	20
2.7.3. Suran ve Sheridan modeli	20
2.7.4. Meier tükenmişlik modeli.....	21
2.7.5. Cherniss tükenmişlik modeli	22
2.7.6. Edelwich ve Bromodeline tükenmişlik modeli.....	22
2.7.7. Pines tükenmişlik modeli.....	23
2.7.8. Maslach tükenmişlik modeli.....	23

2.8. Tükenmişliğin Nedenleri	24
2.8.1. Çalışma ortamının etkenleri.....	25
2.8.3. Kişilerin kendisinden kaynaklanan etkenler	26
2.9. Tükenmişliğin Belirtileri	27
2.9.1. Tükenmişliğin fiziksel belirtileri	29
2.9.2. Tükenmişliğin duygusal/ruhsal belirtileri.....	29
2.9.3. Tükenmişliğin davranışsal belirtileri	29
2.10. Tükenmişliğin Aşamaları	30
2.10.1. İdealistik coşku ve hayal kırıklığı.....	31
2.10.2. Durgunlaşma.....	32
2.10.3. Engellenme	32
2.10.4. Apati (duygusuzlaşma, ilgisizleşme).....	32
2.11. Tükenmişliğin Sonuçları	32
2.12. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları	33
2.12.1. Bireysel başa çıkma yöntemleri.....	35
2.12.2. Örgütsel yöntemler	35
2.13. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik.....	36
2.13.1. Öğretmenlerde tükenmişliğin nedenleri	38
2.14. Öğretmenlerde Tükenmişliği Etkileyen Faktörler.....	39
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Evren ve Örneklem.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları.....	42
3.3.1. Kişisel bilgi formu	42
3.3.2. Maslach tükenmişlik ölçeği	42
3.4. Verilerin Analizi.....	43
4. BULGULAR	44
4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular	45
4.2. Karşılaştırma Analizine İlişkin Bulgular.....	45
5. TARTIŞMA	54
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	60
KAYNAKÇA	62
Ekler	72
ÖZGEÇMİŞ.....	76

KISALTMALAR

akt	: Aktaran
APA	: Amerikan Psikoloji Derneği
DB	: Davranım Bozukluğu
DEHB	: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DSM-5	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı - 5.
KOKGB	: Karşıt Olma ve Karşı Gelme Bozukluğunu
MBS	: Maslach Tükenmişlik Ölçeği
ÖÖG	: Özgöl Öğrenme Güçlüğü
SPSS	: Sosyal Bilimler için İstatistiksel Program Paketi
UDB	: Uyum ve Davranış Bozukluğu
vd	: Ve diğerleri

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Tükenmişlik Sendromunun Belirti Düzeyleri	27
Şekil 2.2: Tükenmişlik Sendromunun Aşamaları	30
Şekil 2.3: Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları	34



TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Öğrenme Güçlüğü Tipleri.....	6
Tablo 3.1: Basıklık, Çarpıklık, Cronbach Alpha Katsayılarının İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	43
Tablo 4.1: Katılımcılara Ait Demografik Özellikler.....	44
Tablo 4.2: Maslach Tükenmişlik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	45
Tablo 4.3: Öğrencide Özgül Öğrenme Güçlüğü ile Uyum ve Davranış Bozukluğu Olma Durumuna Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması .	46
Tablo 4.4: Cinsiyete Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	47
Tablo 4.5: Medeni Duruma Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	47
Tablo 4.6: Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	48
Tablo 4.7: Çalışılan Sektöre Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	49
Tablo 4.8: Yaşa Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması ..	50
Tablo 4.9: Öğretmenlik Yapılan Süreye Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	52

ÖZET

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ İLE UYUM VE DAVRANIŞ BOZUKLUĞU GÖRÜLEN ÇOCUKLARIN ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Bu araştırmanın amacı, uyum ve davranış bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü görülen çocukların öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile bu tür zorluklar yaşamayan çocukların öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmaktır. Çalışmamız nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın evreni Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 312 kadın 92 erkek 404 kişi oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında sosyodemografik bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi için SPSS 27 yazılımı kullanılmıştır. Karşılaştırma analizlerinde Bağımsız Gruplar t-Testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, özgül öğrenme güçlüğü ve uyum ile davranış bozukluğu yaşayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, bu tür sorunları yaşamayan çocuklarla çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Bu durum, bu tür sorunlarla başa çıkmanın öğretmenler üzerinde ekstra bir yük ve stres yarattığını göstermektedir. Çalışmanın diğer bir sonucuna göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri sosyodemografik faktörlere göre farklılık göstermektedir. Araştırma sonuçları dikkate alınarak, özgül öğrenme güçlüğü ve uyum/davranış bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenler için özel destek programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, öğretmenlerin duygusal ve mesleki yüklerini hafifletmeye yönelik danışmanlık ve psikolojik destek içermelidir.

Anahtar Kelimeler: *özgül öğrenme güçlüğü, uyum ve davranış bozukluğu, tükenmişlik, öğretmenlik*

ABSTRACT

A COMPARISON OF BURNOUT LEVELS OF TEACHERS OF CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES AND CHILDREN WITH ADJUSTMENT AND CONDUCT DISORDER

The aim of this study is to compare the burnout levels of teachers of children with adjustment and behavior disorders and specific learning disabilities with the burnout levels of teachers of children without such difficulties. Our study was designed as a general survey model, which is one of the quantitative research methods. The population of the study consists of classroom and branch teachers working in Keçiören district of Ankara province. The sample of the study consists of 404 people, 312 female and 92 male, who were determined by random sampling method. Sociodemographic information form and Maslach Burnout Scale were used to collect the data. SPSS 27 software was used to analyze the collected data. Independent Groups t-Test and ANOVA tests were used for comparison analysis. According to the results of the study, the burnout levels of teachers working with children with specific learning disabilities and adjustment and behavioral disorders were significantly higher than those of teachers working with children without such problems. This shows that coping with such problems creates an extra burden and stress on teachers. According to another result of the study, teachers' burnout levels differ according to sociodemographic factors. Considering the results of the study, special support programs should be developed for teachers working with children with specific learning disabilities and adjustment/behavior disorders. These programs should include counseling and psychological support to alleviate teachers' emotional and professional burdens.

Keywords: *specific learning disability, adjustment and behavior disorder, burnout, teaching*

1. GİRİŞ

Bireylerin mesleklerini icra ederken hedeflerinden sapmaları, hizmet sundukları insanlarda olumsuz duygular yaratabilir; bu durum bireyin tükenmişliğinin bir belirtisidir. Tükenmişlik, enerji kaybı, olumsuz tutumlar ve mesleki çözülme beraberinde getirir (Maslach, 2003). İnsanlarla yakın çalışmayı gerektiren meslek gruplarında, strese bağlı olarak tükenmişlik daha sık görülür (Cordes ve Dougherty, 1993). Yüksek motivasyonla mesleki yaşamlarına başlayan bireyler, zamanla mesleğin getirdiği zorluklar nedeniyle bu motivasyonlarını kaybedip tükenmişlik yaşayabilirler. Özellikle öğretmenlik mesleği, diğer mesleklere kıyasla daha fazla stres faktörüne maruz kalma potansiyeline sahiptir (Karahana ve Balat, 2011). Bu nedenle, öğretmenler arasında tükenmişlik oldukça yaygındır. Sari (2004), öğretmenlerdeki tükenmişliğin nedenlerini düşük maaş, yetersiz eğitim kalitesi, aşırı öğrenci sayısı, yetersiz eğitim programları, bürokratik engeller, adaletsiz değerlendirmeler ve yanlış eğitim politikaları olarak açıklamaktadır.

Öğretmenlerde tükenmişliği etkileyen önemli faktörlerden biri de öğretmenin hizmet verdiği öğrenci grubudur. Öğrenciler, öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeyini önemli ölçüde etkileyebilir. Bu durum, verilen eğitimin kalitesinin düşmesine ve çeşitli disiplin sorunlarına yol açabilir. Özellikle özel gereksinimli bireylere eğitim veren özel eğitim öğretmenleri, öğrencileriyle sürekli temas halinde olduklarından, onların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak zorunda olduklarından ve bu öğrencileri kontrol etmenin zorluğundan dolayı, genel eğitim veren öğretmenlere kıyasla daha yüksek bir tükenmişlik riskiyle karşı karşıyadır (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Öğrenme gücü, özgül öğrenme gücü, okuma gücü ya da özgül öğrenme bozukluğu gibi çeşitli terimlerle ifade edilmektedir. Bu durum, okuma, yazma ve matematik gibi temel becerilerde zorluklar yaşayan bireyleri içeren heterojen bir grubu kapsamaktadır (Özmen, 2017). Eğitimciler, genellikle öğrencilerin sınıf içindeki performanslarını gözlemleyerek ve bu zorlukların herhangi bir fiziksel ya da duyuşal

yetersizlikten kaynaklanmadığını belirlediklerinde öğrenme güçlüğü terimini kullanırlar. Öğrenme güçlüğü, temelinde nörolojik bir duruma bağlı olarak geliştiği için öğrenme yetersizliği olarak da adlandırılmaktadır (Özdemir, 2013).

Özgül öğrenme güçlüğü, literatürde okuma güçlüğü ile eş anlamlı olarak kullanılmakla birlikte, dinleme, konuşma ya da anlama becerilerinde yaşanan sorunları da kapsayan geniş bir terimdir. Günümüzde özgül öğrenme güçlüğü'nün sinir sistemindeki işlev bozukluklarından kaynaklanan nörobiyolojik nedenlerden ötürü ortaya çıktığı bilinmektedir. Ayrıca, özgül öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıkmasında genetik faktörlerin de önemli bir rol oynadığı görülmüştür (Özçivit ve Fidan, 2016).

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zekâ seviyeleri genellikle normal ya da normalin üzerindedir, ancak okul ortamındaki akademik başarıları beklenenin altında kalmaktadır. Bu çocuklar, özellikle ilkökul döneminde okuma becerisini kazanmada zorluk yaşadıkları için sınıf ortalamalarını düşürebilmekte ve akranlarına kıyasla akademik olarak geri kalmaktadırlar (Karaman, vd., 2012). Bu durum, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim süreçlerinde özel bir dikkat ve destek gerektirdiğini göstermektedir. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin, bu çocukların ihtiyaçlarına yönelik uygun eğitim stratejileri geliştirmeleri ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaları büyük önem taşımaktadır. Erken tanı ve müdahale, bu çocukların potansiyellerini gerçekleştirmeleri ve akademik başarılarını artırmaları için kritik bir rol oynar.

Modern eğitim sistemleri, öğrenci profillerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkların artması ile karşı karşıya kalmaktadır. Öğrenciler arasında öğrenme güçlükleri ve davranış bozuklukları gibi özel eğitim gereksinimleri, öğretmenlerin sınıf içi yönetim stratejilerini ve eğitim yöntemlerini uyarlamalarını zorunlu kılar. Özellikle özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ve uyum ile davranış bozukluğu (UDB) yaşayan öğrenciler, öğretmenler için ek bir yük ve stres kaynağı oluşturur. Bu durum, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini artırarak, mesleki performanslarını ve genel yaşam kalitelerini olumsuz etkileyebilir (Karahan ve Balat, 2011).

Eğitim sistemi içinde yer alan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimlerinde de önemli bir rol oynar. Ancak, öğrenciler arasında farklı öğrenme ve davranışsal özelliklerin bulunması, öğretmenlerin

karşılaştığı zorlukları artırabilir. Özellikle, özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ve uyum ile davranış bozukluğu (UDB) olan çocukların eğitimi, öğretmenler için ek stres ve tükenmişlik riskini beraberinde getirebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Bu araştırmanın amacı, özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülen çocukların öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Çalışmanın amacı çerçevesinde aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

H₁: Özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülen çocukların öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülmeyen öğrencilerin öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinden anlamlı derecede yüksektir.

H₂: Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri sosyodemografik faktörlere göre anlamlı farklılık göstermektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, onların mesleki performansını, öğrencilerle olan etkileşimlerini ve genel olarak eğitim kalitesini doğrudan etkileyen bir faktördür. Bu araştırma, öğretmen tükenmişliğinin nedenlerini daha derinlemesine anlamamıza yardımcı olacak ve bu durumu etkileyen faktörleri ortaya çıkaracaktır. Özellikle ÖÖG ve UDB gibi özel durumlara sahip öğrencilerin öğretmenlerinin karşılaştığı zorluklar ve stres kaynakları hakkında bilgi edinmek, bu tükenmişliğin önlenmesi ve yönetilmesi açısından kritik öneme sahiptir.

Araştırmanın bulguları, eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini azaltmaya yönelik stratejiler geliştirmek, eğitimde verimliliği artırabilir ve öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim almalarını sağlayabilir. Ayrıca, özel eğitim gereksinimleri olan öğrencilerin öğretmenlerine yönelik destek mekanizmalarının güçlendirilmesi gerektiğine dair somut veriler sunabilir.

ÖÖG ve UDB görülen öğrencilerin öğretmenleri, bu öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla çaba sarf etmek zorunda kalabilirler. Bu durum, öğretmenlerin duygusal ve fiziksel olarak daha fazla yorulmasına neden olabilir. Araştırma, bu tür öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel ihtiyaçlarını belirleyerek, öğretmen-öğrenci ilişkilerini ve genel sınıf ortamını iyileştirmeye yönelik önerilerde bulunabilir.

1.3. Araştırmanın Varsayımları

1. Örneklem, çalışma için oluşturulduğunda evreni yeterince temsil ettiği varsayılmıştır.
2. Katılımcıların demografik bilgi formuna ve ölçeklere içten ve güvenilir cevaplar verdiği varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Çalışma evreni Ankara ili Keçiören ilçesi ilkokul öğrencilerin öğretmenlerinin içindeki gönüllü katılımcılar ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmanın sonuçları; araştırmacı tarafından oluşturulan sosyodemografik bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Kavramı

Engelli Bireyler Eğitim Yasası'na (2004) göre, “Özel öğrenme güçlüğü, yazılı dilleri veya sözlü dilleri kullanırken ya da anlamlandırmakta güçlüklerle alakalı temel durumların bir veya daha fazlası” olarak tanımlanır. Birden fazla kişide ortaya çıkan ve kusurlu bir şekilde kendini gösterebilen bir bozukluk anlamına gelir. Bu terim, öncelikli olarak görsel, motor veyahut öğrenme yetersizliklerden, zihinsel ve duygusal rahatsızlıktan veya çevresel, kültürel ve ekonomik dezavantajdan kaynaklanan öğrenme sorunları olan çocukları kapsamaz”.

Öğrenme güçlüğü olan kişiler ortalama ila ortalamanın üzerinde zekaya sahiptir. Aslında çalışmalar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %33'ünün üstün yetenekli olduğunu göstermiştir (Brody ve Mills, 1997). Doğru tanınma, müdahale ve çok fazla sıkı çalışma ile öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve yetişkinler öğrenebilir ve başarılı olabilirler.

Özgöl öğrenme güçlükleri, etkilenen bilgi işleme türüne veya işlem eksikliğinin neden olduğu belirli zorluklara göre kategorize edilebilir (Özkardeş, 2013). Öğrenme güçlükleri genellikle dört geniş kategoriye ayrılır. Bunlar; konuşma dili – dinleme ve konuşma, yazılı dil – okuma, yazma ve heceleme, aritmetik- hesaplama ve kavramlar, muhakeme- fikir ve düşüncelerin organizasyonu ve entegrasyonudur.

2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Özel öğrenmede yaşanan güçlük gelişimsel bozukluk olarak kabul edilir. Konuşma, okuma, yazma ve dinleme vb. becerilerin kazanılmasıyla ortaya çıkar. Ortaya çıkmasının nedeni genel olarak merkezi sinir sistemindeki bozukluklardır. Doğumdan itibaren belirli öğrenme güçlükleri de ortaya çıkabilir (Serdal ve Sarı, 2021).

Tablo 2.1: Öğrenme Güçlüğü Tipleri

Tanı	Gösterge	Açıklama
Disleksi	Okumada olan zorluk	Okuma, heceleme, konuşma sorunları
Diskalkuli	Matematikte zorluk	Matematik problemlerini çözme, zamanı anlama.
Disgrafi	Yazma zorluğu	El yazısı, heceleme ve fikirleri düzenlemeyle ilgili sorunlar
Dispraksi (Duyusal)	İnce motor becerilerde zorluk	El-göz koordinasyonu, denge, el becerisi sorunları
Entegrasyon Bozukluğu)	Dil ile ilgili zorluk	Konuşma dilini anlamada sorunlar, zayıf okuduğunu anlama
Disfazi/Afazi	Sesler arasındaki farkları duymada zorluk	Okuma, anlama ilgili sorunlar
İşitsel İşleme	Görsel bilgiyi yorumlamada zorluk	Okuma, matematik, haritalar, çizelgeler, semboller, resimlerle ilgili sorunlar

Kaynak: (Serdal ve Sarı, 2021)

2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü ve kontrol odağı

“Kontrol odağı” terimi, kişinin çevresinde ödüllerin nereden elde edildiğine ilişkin algısını ifade eder. Bazı insanlar, çevrelerinin onlara sağladığı ödül veya takviyelerden yalnızca kendilerinin sorumlu olduğuna inanırlar. Bu insanlara 'içsel' denir çünkü ödülleri kendileri iç kontrolleri altında olduğu algılanır. Ödülleri daha çok şansa, kadere veya hayatlarındaki diğer önemli kişilere bağlı olduğuna inanan kişilere 'dışarıdan gelenler' adı verilmektedir. Yıllar süren araştırmalar, bu iki grubun öğretim süreciyle olan ilişkileri de dahil olmak üzere, iç ve dış gruplar arasında temel farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur (Biol ve Zor, 2018).

İlgili literatürün incelenmesi, öğrenme engelli çocukların, başarısızlık yaşayan diğer çocuk grupları gibi, normalde başarılı olan akranlarına göre dış kontrol odağı sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kontrol odağı ile çocukların hem sosyal uyumu hem de kişisel-duygusal uyumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

2.2.2. Özel öğrenme güçlüğü davranış ve uyum sorunları

Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun akademik başarısızlıktan kaynaklanan uyum güçlükleri nedeniyle duygusal sorunlar sergilediği görülmektedir. Öğrenme güçlüğü

olan çocuklarda sosyal becerilerdeki eksikliklerin oldukça yüksek oranlarda olduğu bulunmuştur. Genel olarak sosyal beceri eksiklikleri, insanlarla uygun bir şekilde etkileşimde bulunma zorluklarını içerir. Örneğin, insanları nasıl selamlayacağına, nasıl arkadaş edineceğine ve oyun alanlarındaki oyunlara nasıl katılacağına dair bilgi eksikliği veya bu tür becerilere ilişkin bilgiyi bu faaliyetlerde kullanamamaktan oluşmaktadır (Yıldız, 2012).

2.2.3. Özel öğrenme güçlüğü ve akademik başarı, benlik kavramı

Öğrenme güçlüğü çocuklar için son derece sinir bozucu olabilir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar duygularını ifade etmede, kendilerini sakinleştirmede ve başkalarından gelen sözsüz ipuçlarını okumada zorluk yaşayabilirler. Bu, sınıfta ve akranlarıyla zorluklara yol açabilir. Öğrenme güçlüğü olan kişinin ailedeki rolü, arkadaşlarıyla ilişkileri, spor veya dans gibi akademik olmayan işlevler, öz saygı ve özgüven de dahil olmak üzere yaşamın birçok alanı etkilenir. Günlük durumlarla başa çıkma konusunda özgüven eksikliği de görülmektedir. Öğrenme güçlükleri ve bunlara eşlik eden akademik zorluklar, düşük akademik başarıya ve davranış sorunlarına yol açabilir (Özkardeş, 2013).

2.3. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Sorunlar

2.3.1. Sosyal ve duygusal zorluklar

Bazen çocuklar duygularını ifade etmekte, kendilerini sakinleştirmekte ve sözsüz ipuçlarını okumakta zorluk çekerler; bu da sınıfta ve akranlarıyla ilişkilerde zorluklara yol açabilir. Sosyal ve duygusal beceriler, ebeveyn olarak büyük etki yaratabileceğiniz bir alandır. Tüm çocuklar için, özellikle de öğrenme güçlüğü çekenler için, sosyal ve duygusal beceriler başarının en tutarlı göstergeleridir ve akademik faktörler de dahil olmak üzere diğer her şeyden daha ağır basar. Akademik zorluklar düşük özgüvene, geri çekilmeye ve davranış sorunlarına yol açabilir, ancak çocuğunuz için güçlü bir destek sistemi oluşturarak ve onun kendisini ifade etmeyi, hayal kırıklığıyla başa çıkmayı ve zorlukların üstesinden gelmeyi öğrenmesine yardımcı olarak bunlara karşı koyabilirsiniz. Sadece akademik başarılarla değil, bir kişi olarak gelişimlerine odaklanmanız, onların iyi duygusal alışkanlıkları ve yaşam boyu

başarı için doğru araçları öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Öğrenme güçlüğünün sonuçları nadiren okul veya iş ile sınırlı kalır (Wallander vd., 1988). Öğrenme güçlüğü olan kişinin aile içindeki rolü, arkadaşlarıyla ilişkileri, spor veya dans gibi akademik olmayan işlevler, öz saygı ve günlük durumlarla başa çıkma konusundaki özgüven de dahil olmak üzere yaşamın birçok alanı etkilenir. Öğrenme güçlüğü olan bireyler sosyal çevrelerinde daha az dikkatli olabilirler, bazen başkalarının sosyal davranışlarını yanlış yorumlayabilirler ve deneyimlerden veya sosyal “ipuçlarından” arkadaşları kadar kolay öğrenemeyebilirler. Bazı çocuklar öğrenme güçlüğü nedeniyle olgunlaşmamışlık ve sosyal beceriksizlik sergileyebilir. Kabul edilmeye çalışırken gösterdikleri heves, onların uygunsuz şekillerde çok fazla çaba harcamasına neden olabilir (Birol ve Zor, 2018).

2.3.2. Özel öğrenme güçlüğü ve davranışı

Öğretmenler, yetenekli görünen bir öğrencinin okulun belirli bileşenleriyle mücadele etme geçmişi varsa ve/veya davranışsal zorluklar göstermeye başladığında öğrenme güçlüğünün olası varlığını araştırmalıdır. Tespit edilemeyen öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, çeşitli nedenlerden dolayı istenmeyen davranışlar sergileyebilirler. Zorluklara odaklanmanın bir sonucu olarak kendilerini kızgın, üzgün, yalnız, hüsrana uğramış veya umutsuz hissedebilirler. Hayal kırıklığı, öğrencilerin gerçek yetenek düzeylerine kıyasla performans düzeylerinden, görevi yerine getirmekte neden zorlandıklarını anlamamalarından veya bazen uygun bir şekilde iletişim kuramamalarından kaynaklanabilir. Bir öğrenci, sinir bozucu görevden kaçınmak için uygunsuz davranışlar da sergileyebilir. Diğer zamanlarda davranış, öğrencinin yapamayacağı şeylere odaklanmasıyla bağlantılı olarak kendine olan saygısının azalmasından kaynaklanabilir; ya da bir öğrenci ne kadar çabalarsa çabalasın hiçbir zaman başarıya ulaşamayacağına inanarak denemeyi bırakabilir. Diğer davranışlar duygusal bir rahatsızlığın sonucu olabilir (Sağlam ve Sağlam, 2022).

2.3.3. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda uyum güçlükleri

Geçtiğimiz yirmi yılda yapılan araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan çocukların pek çok psiko-sosyal zorlukla karşı karşıya kaldıklarını ve duygusal ve davranışsal sorunlar yaşadıklarını göstermiştir (Sorensen vd., 2003), ancak tüm çalışmalar bu

modeli bulmamıştır. Tsatsanis vd. (1997), 13 yaşındaki yedi öğrenme güçlüğü hastası arasında psiko-sosyal işleyişin yedi farklı alt tipini tanımlamıştır; farklı alt tipler, belirli bir öğrenme güçlüğü türüne sahip çocuklar için karakteristiktir; örneğin okuma güçlüğü, aritmetik engellilik veya her ikisi de aynı durumdadır. Özellikle, çalışmalarında aritmetik engelli çocuklar önemli derecede uyumla karakterize edilmiştir. Buradaki uyum, “bireyin davranışı ile çevrenin talepleri arasındaki anlaşma ve bireyin durumdan kendi memnuniyetine yansıyan anlaşma” olarak tanımlanmaktadır (Smedler ve Törestad, 1996).

Martinez ve Clikeman (2004) tarafından yakın zamanda yapılan bir araştırma, duygusal ve davranışsal uyum profilinin, farklı öğrenme güçlüğü türlerine (tekli ve çoklu öğrenme bozukluğu) sahip çocuklar arasında farklılık gösterdiğini göstermiştir. Bu çalışma, çoklu okuma ve matematik engeli kategorisindeki ve yalnızca matematik engeli kategorisindeki ergenlerin, yalnızca okuma engeli olan ergenlere veya tipik başarıya sahip ergenlere göre depresyon ve olgunlaşmamış davranış ölçümlerinde önemli ölçüde daha fazla bozulma gösterdiğini ortaya çıkardı. Diğer çalışma, disleksi vakaları olan çocuklarda daha yüksek düzeyde duygusal sorunların yanı sıra davranışsal zorluklar ve dikkat sorunları olduğuna dair kanıtlar sağlamıştır (Heiervang vd., 2001). Genel olarak, bu sonuçlar heterojenliğin önemli olduğu ve uyum zorluklarını analiz ederken dikkate alınması gerektiği gerçeğine işaret etmektedir.

2.4. Özel Öğrenme Güçlükleri Olan Çocuklarda Psikolojik Uyum

Kronik fiziksel hastalığı olan çocuklar, fiziksel olarak sağlıklı çocuklara göre daha yüksek oranda psikolojik uyum sorunu yaşama riski altındadır. Kronik hastalığı olan çocukların annelerinin kronik herhangi bir hastalığı olmayan çocukların annelerine göre daha fazla davranışsal ve sosyal yeterlilik sorunu yaşadıklarını algıladıklarını bulmuştur (Wallander vd., 1988).

DSM-IV-TR sınıflandırmasına göre ilk kez bebeklik, çocukluk veya ergenlik döneminde tanı konulan davranış sorunları; Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Yıkıcı Davranış Bozuklukları (APA, 2000) ve Dikkat Eksikliği başlığı altında en sık görülen tanılardan biridir.

DSM-4-TR'de DEHB, "karşılaştırılabilir gelişim düzeyindeki bireylerde tipik olarak gözlemlenen daha sık görülen ve daha şiddetli olan, sürekli bir dikkatsizlik ve/veya hiperaktivite-dürtüsellik örüntüsü" şeklinde tanımlanmıştır. DEHB'li kişilerin bazılarında içlerinden biri daha baskın olmakla birlikte çoğunluğunda dikkatsizlik ve hiperaktivite dürtüsellik belirtileri görülmektedir. Bahsedilen belirtilerin baskınlığı DEHB'nin üç alt tipinde vardır. Tiplerden genel olarak belirtilerin eşit dağıldığı "Bileşik Tip", dikkat eksikliğinin önde olduğu "Ağırlıklı Olarak Dikkatsiz Tip" ve dikkat eksikliğinden daha bariz olarak dürtüsellik-hiperaktivite önde olan "Ağırlıklı Olarak Hiperaktif-Dürtüsel Tip".

DEHB karmaşık bir sendromdur. Bu nedenle risk faktörlerinin neler olduğu ve etiyolojisi konusunda birçok tartışma olup hala kesin bir fikir birliği yoktur. Araştırmacılar birçok hastalıkta ve mental bozuklukta da olduğu gibi DEHB gelişiminde de genetik aktarımın altında yatan önemli bir faktör olduğunu öne sürdüler. Genetik mirasa ek olarak sosyalleşmenin de araştırmacılar tarafından, öz düzenleme ve bilişsel kontrolün öğrenilememesiyle sonuçlanan, uyum ve düzenleme sorunları gibi DEHB semptomlarıyla sonuçlanan bir aracı olduğu sonucuna varılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde okul çağındaki çocuklarda DEHB yaygınlığının %3 ile %7 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000). Erkeklerde DEHB sıklığı kadınlara göre anlamlı derecede daha yüksektir ve oranlar 9/1 ile 2/1 arasında değişmektedir. Ayrıca Türk çocuklarında DEHB görülme oranının %2,8 olduğunu belirtmişlerdir (Özcan vd., 1998).

Dikkat eksikliği olan çocuklar, ayrıntılara dikkat edememek, dikkatsizce hatalar yapmak, başkaları tarafından kolayca göz ardı edilebilecek önemsiz uyarılarla ilgilenmek ve sıklıkla tamamlanmamış bir etkinlikten diğerine geçmek gibi nedenlerle akademik ve sosyal durumlarında sorunlar yaşayabilirler (APA, 2000). Hiperaktivitenin bazı belirtileri; kişinin oturduğu yerde kıpırdanması, beklendiği zamanda oturmaması, uygunsuz koşullarda aşırı koşma veya tırmanma ya da boş zaman etkinliklerinde sessizce oynamada sorunlar. Dürtüsel çocuklarda hızlı yanıt vermek, sabırsızlık, daha sorular bitmeden cevapları söylemek, başkalarının sözünü kesmek gibi davranış problemleri görülebilir. Bu davranışların sonucu olarak dürtüsellliği olan çocuklar sıklıkla sosyal çevrelerinde, okulda sorunlar yaşarlar,

öğretmen ve arkadaşlarıyla ilişkileri bozulur, dersin bütünlüğünü bozucu dürtüsel hareketler görülür.

Davranış sorunları Hankin vd. (2005) tarafından yasa ve normları ihlal eden önemli davranışlar olarak tanımlanmıştır. DSM-IV-TR'de çocukluk çağında tanı alan davranış sorunları, Davranım Bozukluğu (DB) ve Karşıt Olma ve Karşı Gelme Bozukluğunu (KOKGB) kapsayan “yıkıcı davranış bozuklukları” başlığı altında yer almaktadır (APA, 2000). Bir çalışmada IDDM'li çocuklarda kontrol grubuna göre daha yüksek oranda davranış sorunları (kızlarda %14 ve erkeklerde %19) bulunmuştur (Holmes vd., 1992).

Davranış Bozukluğu (DB), çocuklarda en sık görülen psikiyatrik tanılardan biridir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000). Çocukluk Hiperaktivitesi (ÇH), diğer bireylerin temel haklarını veya yaşa uygun toplumsal normları ihlal eden ısrarcı bir davranış modelidir. 10 yaşından önce ortaya çıkan ÇH, çocuklukta başlayan tip olarak tanımlandı ve Çocuklukta Başlayan Tip ÇH'li bireylerin çoğu erkektir. Amerikan toplumunda görülme sıklığı %1 ila %10 arasındadır. Çocukluk başlangıçlı tipin bazı önemli semptomları akranlarla ilişkilerin bozulması ve diğer insanlara karşı sık sık fiziksel saldırganlıktır. DEHB, CD'li birçok çocukta görülmektedir. Ergen başlangıçlı tiple karşılaştırıldığında, çocuklukta başlayan ÇH'nin yetişkinlikte antisosyal kişilik bozukluğuna (APD) dönüşme olasılığı daha yüksektir. Karşıt gelme bozukluğu (KOKGB), kalıcı ve yaşa uygun olmayan sinirli, meydan okuyan, muhalif ve öfkeli davranışlarla karakterizedir. Her ne kadar KGB, ÇH'ye benzer bazı özelliklere sahip olsa da KGB'li bireyler başkalarının temel haklarını veya toplumsal normları ihlal etmezler. DEHB'de dürtüsel davranışlar ve dikkatsizlik, karşı çıkma davranışlarından ayırt edilmelidir (APA, 2000).

Olumlu sosyal davranış, çocuklarda psikolojik uyumun en önemli bileşenlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Araştırmacılar olumlu sosyal davranışları, paylaşma, rahatlatma, yardım etme gibi başkalarına faydalı olan, dışarıdan destek alma niyetiyle yapılmayan gönüllü davranışlar olarak tanımlamaktadır (Eisenberg, 1982). Araştırmalar, çocukların 1,5-2 yaşlarından itibaren dışsal pekiştiricilerin olmadığı, açıkça görülebilecek davranışlar sergileyebildiklerini göstermiştir. Olumlu sosyal davranışın gelişimi bilişsel gelişim,

sosyalleşme ve duygusal motivasyonlar gibi bazı önemli faktörlerden etkilenir. Araştırmacılar olumlu sosyal eylemlerde cinsiyet açısından önemli bir farklılık olmadığını gösterdi. Sosyal davranış, kronik hastalığı olan çocuklarda akran ilişkilerini etkiler ve kabulü öngörür (Alderfer vd., 2002). Kronik hastalıklar arasında diyabetin çocukların akranlarıyla olan ilişkilerine anlamlı düzeyde daha fazla olumsuz etki yaptığı belirlendi. Bu nedenle yazarlar, diyabetik çocuklarda ilişki sorunlarını çözmek için daha iyi sosyal beceriler geliştirmenin önemli olacağını öne sürdüler.

Başkaları tarafından kabul edilmeyi engelleyen saldırgan davranışların aksine, kronik hastalığı olan çocuklarda olumlu sosyal davranışların sosyal kabulü arttırdığı bulunmuştur (Alderfer vd., 2001). Al-Khurinej'e (2007) göre diyabetli çocuklar, diyabetli olmayan çocuklara benzer şekilde güçlü olumlu sosyal davranışlar göstermektedir. Buna karşılık, kronik hastalığı olan çocukların, hastalıklarının günlük rutin ve bağımsızlık gibi yaşamlarının çeşitli yönleri üzerindeki etkisine ilişkin algılarının, sosyal uyum ve akran ilişkileri üzerinde olumsuz etkiye sahip olduğu bulunmuştur (Alderfer vd., 2002)

2.4.1. Özel öğrenme güçlükleri olan çocuklarda duygusal ve davranışsal sorunlar

“İçselleştirme sorunları” içsel olarak yaşanan aşırı kontrollü duygu veya davranışlar olarak tanımlanan bir terimdir. Depresyon ve kaygı içselleştirme sorunlarının en yaygın örnekleridir. Özel öğrenme güçlükleri olan çocuklara sahip olmak ile ebeveynlik stresi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve bunun da çocuklarda içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının artmasına yol açtığını öne sürmüştür. İçe yönelim sorunlarının anne kaygısıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur (Sayıl vd., 2019).

Çocuklarda depresif belirtiler dört ana bölüme ayrılmıştır; düşünceler, duygular, davranışlar ve fizyolojiyle ilgili sorunlar (Grey vd., 2002). Depresif çocuklar, değersiz olduklarına ve herkesin sorunlarından sorumlu olduklarına dair düşünceler yaşayacaklardır. Ayrıca depresyon sonucunda çocukların konsantre olma ve düşünme yetenekleri de azalır. Kendini öldürme planı olsa da olmasa da intihar ve ölüm düşünceleri ortaya çıkar. Depresif ruh hali, genellikle keyif aldıkları aktivitelere olan

ilginin azalması ve sinirlilik, depresyon tanısı koyarken göz önünde bulundurulması gereken bazı önemli belirtilerdir. Kilo kaybı, kilo alma, uykusuzluk, aşırı uyku, psikomotor gerilik çocukluk çağı depresyonunun diğer belirtileridir.

Diğer birçok kronik hastalık gibi diyabetin de çocuklarda depresyon için bir risk faktörü olduğu ileri sürülmektedir (Grey vd., 2002). Ancak depresyon ve diyabet arasındaki ilişki büyük oranda araştırılmamış bir konudur. Bir araştırmada özel öğrenme güçlükleri olan çocuklarda adaptasyon ve metabolik kontrolün depresyon düzeyiyle negatif ilişkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Curtis ve Luby (2008) kronik hastalığı olan okul öncesi çağındaki çocukların akranlarına göre depresyona bağlı gelişimsel ve zihinsel etkiler açısından daha yüksek risk altında olduklarını belirtmişlerdir. Özel öğrenme güçlükleri olan çocukların sağlıklı akranlarıyla karşılaştırıldığında iki kat oranında depresyon prevalansına sahip olduğu bulunmuştur (Grey vd., 2002). Bu çalışmalara paralel olarak Deniz vd. (2000) özel öğrenme güçlüklerinin başta depresyon olmak üzere psikolojik sorunların şiddetini artıracığı sonucuna varmıştır. Özel öğrenme güçlükleri olan çocuklarda endişe ve kaçınma davranışlarının psikolojik belirtiler ve algılanan stres ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Bireylerin gelecekteki tehlikeyi öngördüğü durumlarda, olumsuz duyguların ve fiziksel gerilimin güçlü olduğu ruh hali kaygı olarak tanımlanmaktadır (Mash ve Wolfe, 2006). Aşırı ve zayıflatıcı kaygı yaşanması durumunda kaygı bozuklukları tanısı konulur. DSM-IV-TR'ye göre anksiyete bozukluklarının alt tipleri spesifik fobiler, sosyal anksiyete bozukluğu, obsesif kompulsif bozukluk, panik bozukluğu ile travma sonrası stres bozukluğudur (Amerikan Psikiyatri Birliği 2000). Bu alt tipler birbirleriyle yüksek oranda komorbidite göstermektedir. Çocuklar ve ergenler arasında kaygı bozukluklarının yaygınlığı yüksektir (Weems ve Silverman, 2008).

Anksiyete bozukluklarının kısa vadeli (3 ay) yaygınlığı %2 ila %4 arasında tahmin edilirken, 6 aylık anksiyete bozukluklarının yaygınlık oranları yaklaşık %10 ila %20 arasındaydı. 12 yaş altı çocuklarda yapılan araştırmalarda “herhangi bir kaygı bozukluğu” görülme sıklığı %2,6 ile %41,2 arasında değişmektedir (Cartwright-Hatton vd., 2006).

Kruse vd. (2003) özel öğrenme güçlüklerinin artan anksiyete bozuklukları riskiyle ilişkisini göstermiştir. Yazarlara göre özel öğrenme güçlükleri, psikolojik bozukluklar arasındaki ilişkinin incelenmesi için dikkatli bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Yazarlar, özel öğrenme güçlükleri olan çocuk ve ergenlerden oluşan örneklemde duygusal bozuklukların sık görüldüğünü; En yüksek fobi sıklığına sahip, anksiyete bozukluğu tanısı alan 30 kişinin olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca 10 deneğe yıkıcı davranış bozukluğu tanısı konuldu ve 7'sinde yazma ve okuma engeli vardır. Dolayısıyla özel öğrenme güçlüklerinin çocuklarda sağlıklı çocuklara kıyasla daha yüksek düzeyde duygusal ve davranışsal problemler olduğuna dair kanıtlar vardır. Ancak Türkiye'de özel öğrenme güçlüklerinin çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarıyla ilgili henüz bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada özel öğrenme güçlüklerinin çocukların dışa yönelim ve içselleşme sorunları araştırılmıştır.

2.5. Bilişsel İşleyiş

“Bilişsel işlevsellik” dikkat, tanıma, hafıza, bilginin organizasyonu, dil, akıl yürütme, problem çözme gibi zihinsel olay ve süreçleri kapsayan geniş bir tanımdır (Best, 1995). Çeşitli çalışmalar özel öğrenme güçlüğü çeken çocuk ve ergenlerin hafıza, dikkat, görsel-uzaysal beceriler, bilişsel yanıt verme hızı ve bilgi işleme gibi çeşitli alanlarda bilişsel bozulma açısından daha büyük risk altında olduklarını göstermiştir (Holmes vd., 1992). Ancak özel öğrenme güçlüğü çeken kişiler üzerinde bilişsel işlevler üzerindeki etkilerine ilişkin tutarlı bulgular mevcut değildir.

Son zamanlarda, bir uyarının başlangıcına hızlı bir şekilde yanıt vermek gibi tepki süresi görevleriyle ve deneklerden görsel bir uyarının varlığında karar vermelerini istemek gibi inceleme süresi görevleriyle işlem hızını ölçmek için girişimlerde bulunuldu (Best, 1995). Bu çalışmaların sonucunda araştırmacılar, bilgi işleme hızının genel zekanın temel unsuru olabileceğini öne sürdüler. Pek çok araştırmacı çeşitli bilişsel süreçleri zekanın temeli olarak belirtmiştir (Holmes vd., 1992). “Zekâ” bilişsel bilim adamlarının ve psikologların tüm bilişsel sistem hakkında konuşmak için kullandıkları terimdir. Diğer araştırmacılar zekanın bilişsel alanın yanı sıra duygu alanını da içerdiğini öne sürdüler. Zekanın kısa bir tanımı, genetik olarak belirlenen ve deneyimlerle değiştirilen, akıcı bir zihinsel yetenektir. Miras ve çevrenin

zekaya bağımsız katkısının değerlendirilmesi çok zor bir iştir. Avrupa ve Kuzey Amerika Kafkas örneklerinde zekanın kalıtsallığının %40 ila %80 arasında olduğu belirtildi. Zekâ gelişiminde önemli rol oynadığı ileri sürülen çevresel faktörlerden bazıları perinatal etkiler, doğum ağırlığı, yetersiz beslenme ve ailesel faktörlerdir. Ayrıca kronik hastalıkların entelektüel işlevsellik üzerinde olumsuz etkileri olduğu ileri sürülmüştür (Skenazy ve Bigler, 1985). Fakat; Araştırmacıların çoğunluğu diyabetli çocukların fiziksel olarak sağlıklı kardeşleri ve akranlarıyla benzer zihinsel yetenek düzeylerine sahip olduğunu ileri sürmüştür (Doğan, 2023).

Kısa süreli bellek uzun süreli bellek ve duyuşsal bellek arasındaki sistem olarak ifade edilir. Kısa süreli bellekte sınırlı miktarda bilgiyi kısa süreliğine tutar (Ashcraft, 2006). Sayı aralığı/bellek aralığı görevi kısa süreli bellek kapasitesini ölçmek için kullanılır. Bellek süresi, bir bireyin tipik olarak hatırlayabildiği en uzun dizi olarak tanımlanır. Çoğu yetişkin için ortalama hafıza süresi bir dizideki yedi harftir. Bilginin uzun süre saklanabilmesi için bilginin daha kalıcı bir depo olan uzun süreli belleğe girmesi gerekir.

Öğrenme ancak bilginin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasıyla gerçekleşebilir. Araştırmacılar özel öğrenme güçlüğü çeken kişilerle ilgili semptomların hafıza bozukluklarına neden olabileceğini öne sürdüler. Özel öğrenme güçlüğü çeken kişilerde kısa süreli ve uzun süreli bellek üzerindeki etkilerini incelemek için, erken başlangıçlı özel öğrenme güçlüğü çeken kişilerle, geç başlangıçlı özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda tekrarlama ve hatırlama stratejilerinin karşılaştırılması ve karşılaştırma grubu oluşturulmuştur (Altundaş, 2023). Çalışma sonuçlarına göre, geç başlangıçlı özel öğrenme güçlüğü çeken kişilerle ve fiziksel olarak sağlıklı çocukların kısa süreli hafızaları, erken başlangıçlı özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklara göre daha iyi idi.

Özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda bozulma riski altında olduğu ileri sürülen en çok çalışılan bilişsel işlevlerden biri dikkattir. Dikkat, bazı bilgilerin işlenmesi için seçilmesini, bazılarının ise alınmasının engellenmesini içerir (Smith ve Kosslyn, 2007). İşlenmek üzere en önemli bilginin seçilmesi mekanizması olup, bireylerin herhangi bir anda maruz kaldıkları aşırı bilgiyle baş etmelerine yardımcı olur. Bu mekanizmanın bozulması, gerçek hayattaki hedeflere ulaşamama, problem

özmede başarısızlık, hayatı tehdit edebilecek önemli dış bilgilere karşı duyarlı olamama gibi önemli sorunlara neden olacaktır. Bazı yazarlar dikkati zihinsel aktiviteyi besleyen bir kaynak olarak tanımlamaktadır (Ashcraft, 2006), bu da dikkatin bilişsel işleyişin hemen her aşamasındaki önemini göstermektedir.

Psikoloji sözlüğünde görsel-uzamsal yetenek şu şekilde tanımlanmaktadır: “Öğrenmede ve harita okuma, labirentlerde gezinme, nesneleri kavramsallaştırma gibi görevlerin yerine getirilmesinde görsel temsilleri ve uzamsal ilişkileri anlama ve kavramsallaştırma kapasitesi ve yeteneği” uzayda farklı perspektiflerden ve çeşitli geometrik işlemlerden. Araştırma sonuçları, uzamsal yeteneğin zekanın ana parçalarından biri olduğunu ortaya koymuştur (Rosser, 1994).

Özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların zorluk yaşama riski altında olduğu belirtilen bir diğer bilişsel işlev ise sözel yetenektir. Sözel yetenek, konuşmayı etkili iletişim için kullanma kapasitesidir. Sözelleştirme karmaşık bir süreçtir; Beynin normal konuşma için gerekli olan bölgelerinin, tam kelime ve cümleler oluşturabilmek için aynı anda çalışması gerekir. Özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların ve kardeşlerinin bilişsel işlevlerini karşılaştıran bir çalışmada, hiperglisemiye maruz kalmanın artması sözel yetenekteki azalmayla ilişkilendirilmiştir (Salman vd., 2016).

Schoenle vd. (2002) boylamsal araştırmasına göre, 7 ila 16 yaş arasındaki özel öğrenme güçlüğü çeken erkek çocuklarda sözel zekada önemli bir düşüş bulunmuştur (akt. Ertaş, 2022). Yazarlar bu düşüşün özel öğrenme güçlüğü çeken 6 yaşından önce başlaması ve cinsiyetle ilişkili olduğunu ancak hipoglisemik ataklarla ilişkili olmadığını öne sürdü. Her ne kadar sözel eksikliklerle ilişkili farklı yordayıcılar öne sürülsede, birçok çalışma özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda sözel yetenekler üzerindeki etkisini göstermiştir.

2.6. Tükenmişlik Kavramı

Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) ICD-11'i mesleki tükenmişliği ve başarılı bir şekilde koordine edilemeyen kronik işyeri stresinden kaynaklanan, "enerji tükenmesi veya bitkinlik duyguları; kişinin işine zihinsel olarak mesafe koyması" ile karakterize edilen semptomlarla ortaya çıkan mesleki bir olgu olarak tanımlamaktadır (WHO, 2023). 1974'de Psikolog Herbert Freudenberger, “Personel Tükenmişliği” adlı

akademik makalesinde “tükenmişlik” ifadesi kullanmıştır (Freudenberger, 1974) Yazdığı bu makalede uyuşturucu bağımlılarına yönelik hizmet veren ücretsiz bir klinikteki kendisinin de çalıştığı gönüllü personel üzerinde yaptığı gözlemlere dayanıyordu. Tükenmişliği yapılan işin aşırı taleplerinden kaynaklanan tükenmenin yanı sıra bazı fiziksel semptomlarla tanımladı. Bu semptomlar baş ağrıları ve uykusuzluk, "çabuk öfkelenme" ve kapalı düşünme olarak tanımladı. Tükenmiş çalışanların "depresif görüldüğünü, hareket ettiğini ve görüldüğünü" gözlemledi. Başka bir çalışma ise, 1976 yılında Maslach ve arkadaşları bu durumu açıklayıp ölçmek amacıyla bazı çalışmalar yapmışlardır. Çalışma da tükenmişlik sendromunu insanlar çok fazla hizmet verilen işlerde çalışan bireylerde negatif benlik kavramının gelişmesi ve duygusal tükenmişlik ile kişisel başarı duygularının azalmasıyla ortaya çıkan bir durum şeklinde tanımlamışlardır (Maslach, 1986).

Edelwich ve Brodsky; çalışanların çalışma koşulları nedeniyle zaman içinde enerjilerini ve amaçlarını kaybetmeleri nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Aslan, 1996). Pines ve diğerleri duygusal çalışma koşulları altında uzun süre çalışmaktan kaynaklanan zihinsel, ruhsal ve fiziksel tükenme olarak tanımlamışlardır (Aslan, 1996). Storlie tükenmişlik kavramını mesleki otizm olarak ifade etmiştir. Storlie'ye göre tükenmişlik bir nevi ruhun çöküşüdür. Sürekli olumsuzluk ve umutsuzluğun neden olduğu enerji tükenmesidir (Oruç, 2007).

Tükenmişlik sendromunun pek çok tanımı vardır ancak bunların pek çok ortak noktası vardır. Maslach vd. göre: “Tükenmişlik, işteki kronik duygusal ve bireysel stres faktörlerine verilen devamlı bir tepkidir ve tükenme, sinizm ve verimsizlik” olarak üç boyutta tanımlanır (2001). Bu olguya ilişkin tükenmişlik teriminin kullanımı 1970’lerde Amerika Birleşik Devletleri’nde, özellikle insani hizmetlerde çalışan kişiler arasında düzenli olarak görülmeye başlamıştır (Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik sendromunu, ilgili bireyin ilişkileri, misyonu, yaşam tarzı veya istihdamı ile ilgili belirli olayların özetinin beklenen sonuçları getirmemesi nedeniyle ortaya çıkan bir tür stres ve duygusal düzensizlik, hayal kırıklığı, tükenme olarak tanımlanmıştır (Doğan, 2023).

Tükenmişlik olgusu ilk olarak Freudenberger ve Maslach'ın çalışmalarında tanımlanmıştır. Bu araştırmacılar, birbirlerinden bağımsız olarak, özel sektör

alışanlarının yanı sıra müşteri hizmetleri çalışanlarının da çoğu zaman duygusal olarak tükenmiş hissettiklerini ve müşterilerine veya hastalarına karşı olumsuz tutumlar geliştirdiklerini keşfetmişlerdir. Bu gözlemler, bu özel fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme ve stres türünü tanımlayan bir kavram olarak uluslararası alanda kabul gören profesyonel tükenmişlik fikrinin daha sonraki gelişimine temel oluşturmuştur (Shishkova ve Bocharov, 2022).

Orijinal tükenmişlik kavramının dayandığı klinik gözlemlerin, uyuşturucu bağımlıları ve evsizler için ücretsiz bir klinikteki gönüllülerin deneyimlerinden geldiğini belirtmek önemlidir. Freudenberger bu terimi, yasadışı uyururucu bağımlıları ile ilgilenen gönüllüler arasındaki kademeli motivasyon kaybını, düşük bağıllığı ve duygusal tükenmeyi tanımlamak için kullanmıştır (Schaufeli vd., 2009).

Maslach ve meslektaşları üç boyutlu bir tükenmişlik kavramı geliştirmiştir. Bunlar; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissidir. Araştırmacılar, bireyin mesleki tükenmişlik deneyiminin değerlendirilmesini sağlayan Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni (MBI) oluşturmuşlardır (Qiao ve Schaufeli, 2011). Duygusal tükenme, kişinin duygusal kaynaklarının aşırı tükenmiş olduğu hissini ifade eder. Bu durum sendromun temel bir bileşeni olarak kabul edilir. Duyarsızlaşma (sinizm), profesyonel hayatta karşılaşılan insanlara karşı olumsuz, alaycı veya mesafeli bir tutumu temsil eder. İşin çeşitli yönlerine verilen bu olumsuz ve aşırı bağıllık tepkisi, tükenmişliğin motivasyonel ve kişilerarası boyutunu temsil eder. Son olarak, kişisel başarının azalması, kişinin kendi yeterliliğinde ve etkinliğinde bir azalma hissini yansıtır ve tükenmişliğin öz-değerlendirmeye dayalı bir boyutudur (Schaufeli vd., 2009).

Maslach tarafından geliştirilen kavramın  faktörlü yapısı farklı meslek gruplarına ve kültürlere değişmeden uygulanmıştır. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar duygusal tükenme, kişiselleşememe ve kişisel başarıda azalmanın ortak bir etiyolojisi olup olmadığını sorgulamış ve her bir bileşenin diğerlerinden bağımsız olarak gelişebileceğini iddia etmiştir (Shirom vd., 2005).

Azalan kişisel başarı bileşeni özellikle eleştiriye maruz kalmaktadır. Bir dizi ampirik çalışma, kişisel başarı lğinin duygusal tükenme ve sinizm ölçekleriyle zayıf bir korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Schutte ve arkadaşları bu verilere

dayanarak tükenme ve sinizmin tükenmişliğin temel boyutları olduğu sonucuna varmışlardır (Schutte vd., 2000). Diğer bazı teorisyenler tükenmişliği tek boyutlu bir kavram olarak görmektedir. Bu yazarlara göre tükenmişlik, tükenmişliğin ana belirtisidir; hatta tükenmişliğin eşdeğeridir. Son yıllarda, araştırma odağında tükenmişlikten işe bağlılığa doğru bir kayma olmuştur (Kristensen vd., 2005). Ayrıca, bağlılık ve tükenmişliğin işle ilgili iyi olma halinin sürekliliğini oluşturduğunu varsaymış olsa da bağlılık kavramı ve ölçümü onlar tarafından yeterince geliştirilmemiştir. Maslach'a göre, MBI tükenmişlik ve sinizm ölçeğinden alınan düşük puanlar ve mesleki başarı ölçeği için alınan yüksek puanlar bağlılık olgusunu yansıtmaktadır. Daha sonraki çalışmalar tükenmişlik ve bağlılığın birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (González-Romá vd., 2006).

2.7. Tükenmişlik Kavramı ile İlgili Görüşler

Tükenmişlik hakkında birçok bilim insanı farklı görüşler belirtmiştir. Bunlara alt başlıklarda yer verilmiştir.

2.7.1. Perlman ve Heartmanın tükenmişlik modeli

Perlman ve Heartman'ın tükenmişlik modelinde tükenmişlik dört temel aşamadan oluşur. Ayrıca tükenmişliğin üç boyutunu içeren üç temel belirtisini içermektedir. Fizyolojik tükenmişlik (Fiziksel belirtileri içeren boyut), duygusal tükenmişlik (Duyarsızlaşma boyutu) ve düşük iş verimiyle, beklentisiyle ilgili semptomatik davranışlar (Davranışsal boyutu temel alan boyut) bu modelin temel aldığı üç boyuttur. Bu modele göre aşamalar (akt., Altundaş, 2023):

İlk aşama: Durumun strese dönüşme derecesi strese yol açılan aşamadır. Burada strese kaynak olabilen iki durum vardır. Birincisi kişinin yetenek ve becerilerinin algılanan ya da örgütsel beklentiler karşısında (işin ihtiyacı, işe uygunluk) yetersiz olmasıdır. İkincisi durum ise: işin kişinin beklentilerini, gereksinimlerini karşılayamamasıdır. Burada stres derecesini iş ve kişi arasındaki uyumsuzluk derecesi belirler.

İkinci aşama: Algılanan stres seviyesi strese neden olabilecek birçok durum varken tüm bu stres nedenleri herkeste aynı stresi hissetmesine neden olmaz. Kimi durum kişinin streste hissetmesine neden olmazken, birinci aşamadan ikinci aşamaya geçmek bazı durumlarda duruma bağlı olmadan bireyin kişiliğine ve onun getirdiği özelliklere bağlıdır.

Üçüncü aşama: Stres için tepki ortaya çıktığında fizyolojik, bilişsel/ duygusal ve davranışsal sonuçlar oluşur. Hangi tepkilerin ortaya çıkacağını kişisel ve örgütsel değerlere bağlıdır.

Dördüncü aşama: Strese verilen tepki sonucu üçüncü aşamada yaşanan değişimlerin kronikleşmesi sonucu tükenmişliğin meydana gelmesidir.

2.7.2. Freudenberger' in tükenmişlik kuramı

Freudenberger yaptığı gözlemlere dayanarak tükenmişlik modelini oluşturmuştur. Bu modele göre tükenmişlik; bireyin enerjisinin, gücünün çalıştığı kaynakların kendi gücünün üzerindeki isteklerine maruz kalması ve bu işteki sürece bağlı fiziksel ve ruhsal yıpranma sonucu ortaya çıkan başarılı olamama hissi, yıpranma hissi ve bitkinlik hislerinin tamamıdır (Şahin ve Şahin, 2012).

Freudenberger, “Burnout: The High Cost of High Achievement” adlı kitabında, tükenmişlik yaşayan kişilerin yoğun çalışma temposu kişinin işlerinin gerektiği şekilde yapamayacak duruma gelmesi ve yaşadığı duygusal çöküş olarak ifade edilir (Kırılmaz vd., 2003).

2.7.3. Suran ve Sheridan modeli

Literatürde 1985 yılında Suran ve Sheridan tarafından ortaya konulan bu tükenmişlik modeli, Erik Ericsson'un kişilik gelişimi teorisine dayanmaktadır (Doğan, 2023). Bu modelde tükenmişliğin, tükenmişliğin meydana gelirken etkili olan yaşam tarzlarının olduğu dört aşamadan oluştuğu öne sürülmektedir. Bunlar rol netliği (Rol karmaşası aşaması), yeterlilik (Yetersizlik aşaması), verimlilik (Durgunluk aşaması), yeniden yapılanma (Hayal kırıklığı aşaması) aşamalarıdır.

Rol belirginliği ve rol karmaşası aşaması: Bu aşamada kişinin kimlik özellikleri ve kişiliği temel olarak alınmıştır. Kişilik mesleğin seçilmesinde ve seçtiği mesleğin

gereksinimleri açısından önemlidir. Burada sorun yapılan işteki görev ve sorumlulukların tam netleştirilmemesi ve bu işin, kişinin yetenekleri ile arasında uyumun olmamasından kaynaklanmaktadır (Doğan, 2023).

Yeterlilik-yetersizlik aşaması: Bu evre 20’li yaşlarda kişinin gelişimi ve bu gelişime paralel hayatı ve işi üzerine belirleyici olduğu dönemdir. Mesleğinde kendini geliştirmeye, uzmanlaşmaya başlayan kişi daha deneyimli meslektaşları ile çalışmaya başladığı, üretken olduğu bir dönemdir. Bu süreçte kişiler kendini deneyimli çalışanlarla karşılaştırıp yetersiz hisseder (Altundaş, 2023).

Verimlilik-durgunluk aşaması: Bu süreç ise 30’lu yaşlar kapsar. Kişi bu dönemde işinde üretken olmaya devam ederken kariyerinde profesyonelleşir ancak kişi sosyal alanlar gibi başka alanlarda da kendini kanıtlamak ister. Bu arayışlar nedeni ile işinde sorunlar yayamaya başlar.

Yeniden oluşturma-hayal kırıklığı aşaması: Bu aşama bireyin seçimlerini sorguladığı bir dönemdir ve 40’lu yaşları kapsar. Böylece kişiler edindikleri mesleki tecrübelerini düzeltme çabasına girerler. Kişi tek düze hayatından da uzaklaşmaya çalışır ve bunu başaramadığında gergin, stresli ve yorgun hisseder. Bu aşamada hayal kırıklığı, incinme ölümle ilgili düşünceler görülebilmektedir (Doğan, 2023).

2.7.4. Meier tükenmişlik modeli

Meier tükenmişlik modelinde Bandura’nın “Öz yeterlilik (yeterli bulma) modelini temel almıştır (Meier, 1984; akt., Göktepe, 2016). Öz-yeterlik olarak bilinen edilen bu modelde, bireyin istenilen sonuçları elde edecek davranışları gerçekleştirme kapasitesi ve becerisine dayandığı söylenebilir. Bilinen öz yeterlik, kişilerin yeteneklerinin, güçlü yönleri ve potansiyelinin farkında olmasıdır. Kişinin bu özellikleri bireyin zihinsel ve motivasyonel yönlerini de ifade eder (Doğan, 2023).

- **Pekiştirme beklentileri:** Çalışan birey işi ile ilgili ödül arzusu içindedir. Birey ulaşmayı hedeflediği ödüle ulaşamayacağını hissettiğinde işine duyduğu çalışma isteği ve ilgisini kaybetmeye başlar.
- **Sonuç Beklentileri:** İstenilen sonuca ulaşmak için kişinin hangi davranış kalıplarını yapması gerektiği ve bu davranış kalıplarına uygun hareket etmek istememesine rağmen istediği sonuca ulaşmak için bu kalıplara uymak

zorunda hissetmesi kişinin memnuniyetsizliğine yol açar.

- Yeterlilik Beklentileri: Kişinin bu davranışlarını yerine getirmekte yeterli olmasının beklenmesidir.

Bu kavram; davranışları anlamlandırma süreçlerine işaret eder. Bu süreç insanın örgütsel yapılar, sosyal gruplar, kişisel inançlar ve öğrenme stilleri gibi bağlamlardaki bilgileri işlemesiyle olur.

2.7.5. Cherniss tükenmişlik modeli

Cherniss tükenmişlik modelinde tükenmişlik işle ilgili yaşanan stres durumuna göre gelişen bir yanıt olarak ortaya çıkar. Kişi çalıştığı ortamda stresle karşılaştığında ya stres kaynağını ortadan kaldırarak baş eder ya da stresi ortadan kaldırmada başarısız olur. Başarısız olması durumunda stresle başa çıkma tekniklerini kullanır, başarılı veya başarısız olur. Baş etme süreci veya bu süreçte başarısız olma kişinin işle ilgili psikolojik olarak bağlılığını koparır (Sürgevil, 2014).

2.7.6. Edelwich ve Bromodeline tükenmişlik modeli

Edelwich ve Brodsky modeline göre kişi büyük beklentilerle çalışmaya başlar. Zamanla kişinin bu beklentilerin gerçekleşmemesi durumunda tükenmişlik ortaya çıkar. Bu modelde tükenmişlik dört aşama sonucunda oluşur. Bunlar idealistlik coşku, durgunlaşma, engellenme ve duyarsızlaşmadır. İlk aşama olan idealistlik coşku kişinin beklentisinin yüksektir ve mesleğinde hedeflerine ulaşmak için güçlü bir motivasyonu vardır. Kişi bu beklentilerle çalışırken engellerle, önyargılarla karşılaştığında coşkusunu zamanla kaybetmeye başlar (yaklaşık ilk bir yıl) (Göktepe, 2016). İkinci aşama olan durgunlaşma evresinde kişi işine olan istek ve motivasyonunu kaybetmeye başlar. Hedeflerinden, ideallerinden yavaş yavaş ödün vermeye başlar ve iş hayatındansa sosyal hayat daha önemli hale gelir (Gündüz, 2014). Üçüncü aşama engellenme evresidir. Kişi giderek hedeflerinin, amaçlarının, başarılı olma çabalarının engellendiğini düşünür. “Engellenme iki sebepten meydana gelir. Birincisi başkalarına yardım etmemesinin sebep olduğu engellenme, ikincisi, başkalarına yardım ettiği taktirde bu seferde kendi isteklerini karşılayamama sebebiyle engellenmedir” (Bahar, 2006). Apati (duyarsızlaşma, ilgisizleşme) kişinin yaptığı işte çalıştığı veya hizmet

sunduğu kişilerin isteklerine teslim olma ve hedeflerinden, işinden vazgeçmiştir. Kişinin işine olan ilgisi kopmuştur, kısır bir sürece girilmiştir. İşine olan inancı kaybolmuştur ve kişi umutsuzluk içindedir. Sürekli işinden yakını, rutinin dışına çıkmak istemez ve işine geç gelmeye başlar (Göktepe, 2016).

2.7.7. Pines tükenmişlik modeli

Pines'in geliştirdiği tükenmişlik; “bireyi sürekli duygusal baskı altında tutan iş ortamında; duygusal, zihinsel olarak oluşan bitkinlik” olarak ifade edilir (akt., Surgevil, 2014). Stresli bir ortamda yeterli olmayan ödüllendirme veya destek veya kişinin içsel motivasyon düzeyindeki düşüklük ya da motivasyonu yüksek olan bireyin sürekli olarak kendini işte baskı altında hissetmesi tükenmişliği ortaya çıkarabilmektedir. Tükenmişlik giderek kişinin motivasyon kaybına ve buna bağlı işten ayrılmasına hatta mesleği tamamen terk etmesine yol açabilmektedir (Ersoy vd., 2001).

2.7.8. Maslach tükenmişlik modeli

Tükenmişlik kavramının en çok bilinen kavram Christina Maslach'ın yaptığı tanımdır. Tanıma göre tükenmişlik, kişilerin yoğun, yüz yüze ilişki gerektiren işlerde çalışanlarda meydana gelen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır.

Duygusal tükenme: Tükenmişlikte ilk aşamadır. Tükenmişliğin stres ile ilgili durumu şeklinde tanımlanan bu aşama kişinin fiziksel, ruhsal ve psikolojik olmak üzere aşırı yıpranmış ve yorgun hissetmesi ile tanımlanır. Çoğunlukla insanlarla birebir ilişkilerin yoğun olduğu meslek dallarında meydana gelmektedir. Gündelik yaşam ve çalışma hayatında enerji düşüklüğü, isteksizlik hisseden kişi kendini bitkin ve aşırı yorgun olarak değerlendirmektedir (Çağlar ve Demirtaş, 2011).

Duyarsızlaşma: Bu boyutta ise kişi hizmet ettiği kişilere göre daha duygudan yoksun davranışlar vardır. Diğer kişilere karşı mesafeli ve soğuktur. Duygusal olarak tükenme ise yaşayan kişi, hizmet verdiği insanların dertlerini, problemlerini çözmekte yetersizlik hisseder (Kemeröz, 2017). Duyarsızlaşma evresinde kişinin hizmet verdiği kişilerin duygusal ve psikolojik taleplerinin aşırılığı nedeniyle bu kişilere karşı

davranışlarında negatiflik gözlemlenmiştir. Bu durum dışında kişi çalıştığı işe karşı motivasyon ve istek kaybı yaşar ve işten kaçınmaya başlar. Kişi çalıştıkça işi omuzlarında yük olmaya başlar. Bu duygusal yük problemini hafifletmek için çözüm aramaya başlar. Bu da kişinin hizmet ettiği insanlarla olan ilişkisini ve çalıştığı iş için gerekli olan enerjisini giderek alt düzeye iter. İnsanları kafasında kodlayarak sınıflandırarak, hizmet verdiği kişilere karşı istemsiz tepkilerde bulunur. Sonuç olarak katı kuralları olan ve bunlarda esnemeyen soğuk ve duygusuz bir çalışana dönüşür. Kişi hizmet verdiği kişilerle arasına duygusal bir duvar örer ve duvarın diğer tarafındaki insanları birer nesne olarak görmeye başlar. Birey etrafındakiler arasına bir anlamda duygusal duvar örer. Ancak gerçekte böyle bir duvar olmadığı ve hizmet verdiği kişilerle sürekli temas halinde olmak zorunda kalması o kişilere karşı küçümseyen, aşağılayan tavırlar sergiler. Tükenmişlik sendromunun ikinci basamağı olan duyarsızlaşmayı bu duygudan yoksun, soğuk ve katı yapı oluşturur. Duyarsızlaşma aşamasındaki kişi, bütün yaşamının başka insanlar tarafından ele geçirildiğini düşünerek, bu insanları yaşamından uzaklaştırıp tek başına kalma girişimlerinde bulunur ve insanların beklentilerini görmezden gelir veya gerekli beklentileri sağlamada kendini yetersiz hisseder (Dursun, 2000).

Düşük kişisel başarı hissi: Maslach tükenmişlik modelinin üçüncü boyutu düşük kişisel başarı hissidir. Kişi çalıştığı çevrede sevilmediği, hizmet ettiği kişilerle yardımcı olmakta yetersiz kaldığı ve işinde başarısız olduğu düşünerek kendini başarısız ve yetersiz bir karakter olarak aynada görmeye başlamış ve kendisi ile ilgili zihninde problemlerle baş edemeyen, olumlu sonuçlara ulaşamayan etkisiz bir kişi imgesi oluşturmuştur (Vızlı, 2005). Kişi kendisini mutsuz ve işlerinde tatmin olmamış hisseder.

2.8. Tükenmişliğin Nedenleri

Çalışma hayatında tükenmişliğin gerçekleşmesini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Bunlardan bazıları yoğun çalışma hayatı, ödüllendirilmede ve aidiyetteki yetersizliklerdir. Bunun dışında cinsiyet, yaş, medeni durum, sağlık durumu, hayat standartları, eğitim seviyesi, maddi kazançları, işteki amaçları gibi kişisel nedenler tükenmeye neden olabilen etkenlerdendir (Göktepe, 2016).

Bazı kişiler kendinden getirdikleri özellikleri nedeniyle tükenmişliğe daha yatkın olduğu saptanmıştır. Bu kişiler çevrelerinde sabırsız, tahammül düzeyi düşük olarak tanımlanırlar. İş yaşamında karşılaştıkları engeller karşısında çok çabuk sinirlenip öfkelerini kontrol altında tutamayan ve hizmet verdiği kişilere karşı daha agresif eğilimlidir (Elgin, 2017).

Kişinin ben algısı, bir belirleyici özelliktir. Özellikle yetersiz hisseden ve kendine güvenmeyen kişiler olumsuz bir olay ile karşılaştıklarında çok daha kolay ümitsizliğe kapılıp çökkünlüğe düşebilmektedirler. Kendisine güvenen ve öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan kişiler ise, bu problemleri kişisel bir gelişim fırsatı olarak görüp üstesinden gelebilecekleri yeni bir deneyime çevirebilmektedirler (Sürgevil, 2014).

2.8.1. Çalışma ortamının etkenleri

İş yükünün aşırı olması ve dinlenme zamanlarının az olması işin niteliği ve güvenliği, çalışılan kurumun kurumsallığı, çalışma süreleri, iş yerinde karar alma süreçlerinde yer almama, üstün performans gerektiren iş, hizmet verilen kişilerle yakın ilişkide olmak, iş imkanlarının yetersizliği, iş yerinde yöneticiler ve iş arkadaşları ile olan iletişimin zayıf olması ve verilen desteğin düşük olması, ödüllendirme sisteminin etkili ve adil olmaması, sorumluluğun fazla olması, meslekte yükselme imkanının yeterli olmayışı, işin acil kararlar alabilmeyi gerektirmesi, geri bildirimlerin eksik olması yada karşılıksız olması, işyerinde mobing, cinsel taciz gibi etkenler sayılabilir (Sürgevil, 2014).

Bu etkilerden öğretmenleri ilgilendiren kısmı iş yüküdür. Öğretmenler giderek daha kalabalık sınıflarda eğitim vermektedir. Anormal fazla olan iş yükü nedeniyle gözlemlenen enerji tükenmesi, tükenmişlikle açıklanabilir. Bunu dışında cezalandırma ve ödüllendirme durumları da etki eder. Öğretmenler için cezalandırmalar ve ödüllendirmeler yaptıkları işin bir nevi durumunu, kalitesini anlatır. Öğretmenler bu durumdan geri dönüt alamadıkları durumda ne yapmalarının istendiğini idrak etmekte zorlanmaktadır. Bu da tükenmişliğin fazla olmasına sebeptir (Gülner, 2007). Öğretmenlerin sosyal yaşamda destek alması ile ilgili durumlarda diğer bir etkidir. Duygusal anlamda rahat, öğretmenlerin ve yöneticilerin birbirine saygı duyarak aynı

değerleri paylaştıkları destekleyici bir ortam tükenmişliğin olumsuz etkilerine ait sonuçları engelleyebilir.

2.8.3. Kişilerin kendisinden kaynaklanan etkenler

Kişinin cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, kişinin psikolojik durumu, kişisel yaşamındaki stresi, hedeflerinin ulaşılması güç hedefler olması, benlik saygısında bozulma, aşırı duyarlı olma, kişinin işinden memnun olmaması, mesleki tatmin-doyum durumu, işinde gördüğü sosyal destek, eğitim durumu, performansının yetersiz veya yeterli oluşu, beklentileri, alkol kullanımının fazla olması, az olan sosyal aktivite, işene aşırı bağlı olması, ailesinin ve arkadaşlarının fazla olan beklentilerinin oluşu, ailesine ve arkadaşlarına zaman ayıramama, işinde etili olma duygusunda eksiklik hissetmesindendir (Ersoy vd., 2001; Izgar, 2001).

Cinsiyet: Maslach ve Jackson (1981)'in araştırmasında; Kamuya ait hizmetler görev alan kadınların erkeklere nazaran fazlaca duygusal yorgunluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu durum, kadınların ev işlerinde daha duyarlı olmaları ve daha fazla sorumluluk almaları, dolayısıyla iş yüklerinin artması, erkeklerin ise iş hayatında karşılaştıkları güçlüklerle karşı duyarsız kalarak strese tepki göstermeleri olarak açıklandı.

Yaş: Araştırmalara göre, genç yaştaki kişilerin tükenmişlik düzeyi daha yaşlı kişilerin göre daha yüksek dereceli olduğu ve gençlerin duygusal dinlenme yaşamalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Maslach ve Jackson'a (1981) göre, tükenmişlik iş süreciyle olumsuz ilişkiler içindedir.

Eğitim düzeyleri: Analizlerde eğitilmiş bireylerin eğitim düzeylerinin daha düşük olanlardan tükenmelerinin çok olduğundan bahsedilmektedir. Rothman vd. (2001) eğitilmiş kişilerin yüksek beklentilerle içinde olmaları ve asıl sorumluluk gerektiren alt eğitim düzeyinin çalıştığı işlerden kurtulmaktadır (akt., Tulunay, 2010).

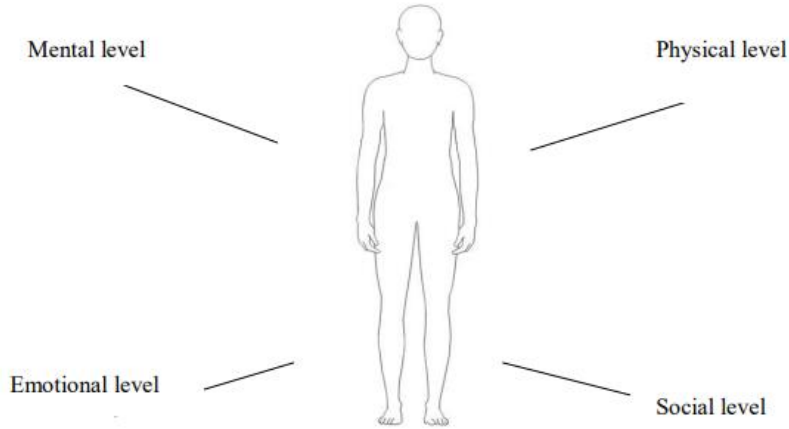
Beklentiler: Çalışanların meslekleriyle, karşılanması güç beklentileridir (Izgar, 2001). Bu şekilde beklentileri olan kişilerin, çalışma hayatı boyunca yaptıklarıyla yapmayı hayal ettikleri farklı olması durumunda kendilerini başarısız görecekler, yetersiz hissetmeye başlayıp kişisel başarılarını düşürecekler, sonunda ise tükenmişlik yaşamaları kaçınılmazdır (Sürgevil, 2014).

Çevresel bağları düşüklüğü: Bazı kişiler için çalışma ortamında diğer çalışanlarla sosyalleşme, iş dışındaki konularla ilgili konu ve etkinliklere katılma gibi ortak paylaşım gibi beklentilerin olması bir motivasyon kaynağıdır. Bu sosyal iletişim kaynağından mahrum olduğunu düşünen kişiler iş stresinden daha çok etkilenip daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar (Altundaş, 2023).

2.9. Tükenmişliğin Belirtileri

Herhangi bir hastalık hiçbir şeyden kaynaklanmaz ve her şeyin zorlukla keşfedilebilen bir nedeni bulunmaktadır. Tükenmişlik sendromu ruh kaybı, yaşam mutluluğu, enerji kaybı ve ihtiyaç duyulan coşku ile temsil edilir. İnsanlar hayal kırıklığına uğrar ve buna tepki olarak sınırlar gerilir, depresyon, ilgisizlik, kinizm ve tamamen tükenme görülür (Çağlar ve Demirtaş, 2011).

Tükenmişlik Sendromu kümülatif, dinamik ve çok yavaş işleyen bir süreçtir. Tükenmişliği yaşayan kişi bunu fark edememektedir. Fark edilmesi çok zordur ancak bireyin kaynaklarını rahatsız etmeye hazırdır. Weber ve Jaekel Reinhard'a (2000) göre tükenmişlik belirtileri çok boyutludur ve psikik, somatik ve sosyal duyguları içerir. Belirtiler, gözlemlenebilecek 4 seviyeye ayrılabilir (akt., Doğan, 2023):



Şekil 2.1: Tükenmişlik Sendromunun Belirti Düzeyleri

Kaynak: (Çağlar ve Demirtaş, 2011)

Zihinsel seviye: İnsan kendi yeteneklerinden şüphe eder ve sinirli ve gergin olur. İş arkadaşlarına, müşterilere veya iş ortamına karşı olumsuz bir tutum takınır. Mesleki

konulara olan ilgisi azalır. Odaklanma ile ilgili sorunlar ortaya çıkar. Birey hayal dünyasına kaçar. İnsan ayrıca yanlış hata hissine de sahip olabilir (Doğan, 2023).

Duygusal seviye: Başlıca duygusal semptomlar arasında çaresizlik hissi, baskı, kendine acıma, sinirlilik, asabiyet, tanınma eksikliği hissi bulunmaktadır. Etkilenen birey duygusal olarak tükenmiş hissetmektedir. İnsan sadece kaçıışı olmayan çaresizlik ve umutsuzluk duyguları tarafından kontrol edilir. Aşırı durumlarda bu durum akıl hastalığına veya intihara neden olabilir (Altundaş, 2023).

Fiziksel düzey: Birey hastalıklara, çabuk yorulmaya, vejetatif problemlere (kalp problemleri, nefes almada zorluk vb.) eğilimli olarak zayıflamaktadır. Diğer belirtiler ise baş ağrısı, uyku bozukluğu, kas gerginliği, kan basıncında artıştır. Tel-Aviv Üniversitesi'nden yapılan "Tükenmişlik ve kardiyovasküler hastalık riski" adlı çalışmada, tükenmişlik sendromunun ve buna bağlı tükenme fikrinin kardiyovasküler hastalık riskinde artışla ilişkili olduğu gösterilmiştir (Altundaş, 2023).

Sosyal düzey: Bu seviyede başkalarıyla- müşteriler, arkadaşlar ve meslektaşlarla temas sınırına gelinir. Bireyin sosyal katılımının azalması ortaya çıkmaktadır. Etkilenen kişi ailesiyle ya da iş yeriyle çatışma halindedir. Olumsuz duyguların hâkim olması-boşunalık, boşa çalışma, coşku yerini kinizme bırakmaktadır (Doğan, 2023). Ayrıca iş performansında isteksizlik, özel yaşamda çatışmalar, empati kaybı, sosyal ilgisizlik ve sosyallikten uzaklaşma söz konusudur. Ayrıca, semptomların diğer bir bölümü öznel ve nesnel olabilir (Altundaş, 2023).

Objektif semptomlar: Objektif semptomlar, birkaç ay boyunca iş arkadaşlarının bile fark edebileceği bireysel performanstaki düşüşü içerir. **Sübjektif semptomlar:** Sübjektif semptomlar güçlü yorgunluk, mesleki yeterlilik hissinin azalmasından kaynaklanan benlik saygısının azalmasından kaynaklanır. Ayrıca konsantrasyon güçlüğü, sinirlilik, negativizm, organik hastalıktan kaynaklanmayan tipik stres semptomlarını da içerir.

Tükenmişlik sendromundan etkilenen bireyler için tipik olan 10 karaktere işaret etmektedir. Bunlar olağanüstü yetenekler izlenimi- güvensizlik – paranoya- öz disiplin kaybı- psikosomatik fenomenler bitkinlik - izolasyon - boşluk ve kinizm - dürtüsellik ve sabırsızlık - birçok yönü olan depresyon bozukluklar bireysel olarak farklı boyutlarda gelişmektedir. Tükenmişlik sendromunun tüm belirtileri, sendromdan

etkilenen her bireyde ortaya çıkmamaktadır (Çağlar ve Demirtaş, 2011). Tükenmişlik yaşayan kişilerde fiziksel, duygusal-ruhsal ve davranışsal belirtileri olabilir.

2.9.1. Tükenmişliğin fiziksel belirtileri

Tükenmişliğin fiziksel belirtilerden bazıları enerji kaybı, sık sık olan baş ağrıları, kilo değişiklikleri (Kaçmaz, 2005), sindirim sistemi problemleri (dispeptik şikayetler, ülser), koroner arter hastalığı, bağışıklık sistemine bağlı hastalıklar, cinsel işlev bozukluğu gibi sayılabilmektedir (Kalemoğlu ve Keskin, 2002). Bunların dışında bitkinlik hissi, uyuşukluk, halsizlik, kırgınlık, yorgunluk soğuk algınlığı, barsak problemleri, nefes darlığı, yüksek-düşük tansiyon, kas ağrıları, alerjik reaksiyonlar ve cilt bulguları, uyku bozukluğu, kilo kaybı veya zayıflık, diyabet gibi birçok belirteç vardır (Dilsiz, 2006).

2.9.2. Tükenmişliğin duygusal/ruhsal belirtileri

Kızgınlık, ümitsizlik, huzursuzluk, kendini güvende hissetmeme gibi duygularda artış (Ersoy vd., 2001), depresyon gibi (Sabuncuoğlu, 1996), endişe, hayal kırıklığı, alınganlık, yalnız kalma, uzaklaşma, düşük kişisel başarı hissi (Izgar, 2001; Sürgevil, 2014) korku ile kaygı, umutsuzluk, sinirlilik, daha yargılayıcı davranma, düşmanlık duygusu geliştirme (Baltaş ve Baltaş, 1998), tükenmişliğin psikolojik- duygusal belirtiler arasında yer almaktadır.

2.9.3. Tükenmişliğin davranışsal belirtileri

Tükenmişlikle en çok ilişkilendirilen tutum işten ayrılma eğilimi olup, bunun davranışsal sonucu mesaisine geç kalma ya da hiç işe gitmemek için çeşitli bahaneler uydurma tarzında olmaktadır (Kaçmaz, 2005). İş yerinde diğer çalışanlarla daha az zaman geçirme, izinsiz olarak görev yerinde olmama, zaman zaman ağlama ve duygusal patlamalar yaşama (Dilsiz, 2006), iş yerindeki istirahat sürelerinin uzaması, performansın azalması ve işi ağırdan alma, yemek yeme alışkanlıklarının bozulması, iş kazalarının artması, işlerin ötelenmesi veya tam halledilmemesi, yapılan işin ve hizmetin kalitesinde bozulmalar, işi bırakma eğilimi, çalışanlarla ve hizmet verilenlerle ilişkilerin bozulması gibi davranışsal belirtileri gösterebilirler (Kaçmaz, 2005).

2.10. Tükenmişliğin Aşamaları

Bu, insanların coşkudan tamamen tükenmişliğe kadar tüm aşamalardan geçtiği uzun vadeli bir süreçtir. Bazen kendisindeki değişiklikleri fark etmez ancak çevresindekiler bunu fark eder. Farklı modeller vardır ve her modelin farklı aşamaları vardır, ancak aynı aşamalardan geçerler ve aynı şekilde sonlanırlar. Bazılarında daha az, bazılarında ise daha fazla aşama vardır.

Diğer yazarların aksine Christina Maslach (2001) tükenmişlik modelini 4 aşamaya ayırmıştır:

1. İdealist coşku ve haz
2. Aşırı yüklenme nedeniyle duygusal ve fiziksel yorgunluk
3. Tükenmişliğe karşı bir savunma olarak başkalarını insanlıktan çıkarma
4. Son aşama- her şeye rağmen inşa etmek;

Tükenmişlik tüm gücüyle ortaya çıkacak, tüm enerji kaynaklarının tükenmesine yol açacaktır.



Şekil 2.2: Tükenmişlik Sendromunun Aşamaları

Kaynak: (Saçlı, 2011)

Tükenmişlik sendromu, bazı ihtiyaçların hayal kırıklığına uğramasıyla bağlantılı olan uzun vadeli bir süreçtir. Aniden ortaya çıkan bir sorun değildir. Bazı istatistiklere ve teorilere göre bu aşamalara ayrılmaktadır. Bunlar (Saçlı, 2011);

Coşku: Yeni bir şeyin (iş, ilişki, faaliyet vb.) ilk aşamasıdır. Coşku, büyük olumlu (ve gerçekçi olmayan) beklentiler, işverenler tarafından verilen sözlerle doludur. Fikirlerin, planların, istekliliğin ve hızlı faaliyetin zamanıdır. Kendi ihtiyaçları gizliliğe taşınır.

Durgunluk: Başlangıçtaki coşku azalmaktadır. İşte pek yeni bir şey yoktur ve her şeyi kolayca idare edile bilinmektedir. Yavaş yavaş coşku ve etkinlik kaybedilir. İlk

olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Bireyler kendi özel ihtiyaçlarının (özel ve aile) farkındadır.

Hayal kırıklığı: Hem iş hem de özel hayatla ilgili sorunların yaşandığı evredir. İşe olan ilgi artmaktadır. Müşteriler ve meslektaşlarla çatışmalar ve yönetim sorunları çoğalmaktadır. Verimlilik ve kendi işinin anlamı ile ilgili sorular ortaya çıkmaktadır. Üstlerle anlaşmazlıklar ortaya çıkabilir ve duygusal ve fiziksel sorunlar başlayabilir.

İlgisizlik: İlgisizlik hayal kırıklığından sonra gelir. Bireyler işe finansal varlık elde etmek için gelirler. Başlangıçtaki motivasyon, vizyon, heves ve istek kaybolur. Çalışan sadece yapması gerekenleri yapar ve her türlü haberi, meslektaşlarıyla görüşmeyi ve fazla mesai taleplerini reddeder.

Tükenmişlik: Sendromun son aşamasıdır. İş duygusu, genellikle kendi yaşam duygusu ve kendi önemi de yok olur. Son dönem duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve olumsuzluk dönemidir. Bir yandan para kazanma zorunluluğu, diğer yandan işe karşı alerji vardır. Birey çözümsüz bir döngünün içindedir. Mümkünse tek çözüm iş değişikliğidir. Bireysel aşamalar bir diğerine o kadar yumuşak ve algılanamaz bir şekilde karışır ki, bu gerçekleşir. Kişi ancak her şey bittiğinde fark eder.

Bireylerde tükenmişlik bir anda ortaya çıkmaz ve zamanla, süreç içinde ortaya çıkmaya başlar. Bu süreçte belli dönemler vardır bu yüzden dönemler halinde değerlendirilmeli ve analiz edilmelidir. Bu ayrım tükenmişliği anlamamızda bize fayda sağlar. Edelwich, tükenmişlik sendromunun dört aşamada geliştiğini belirtmiştir. Bu aşamalar şunlardır: (1) idealistik coşkusu; (2) durgunluk; (3) hayal kırıklığı ve (4) son olarak apati (duyarsızlaşma, ilgisizlik) (akt., Altundaş, 2023).

2.10.1. İdealistik coşku ve hayal kırıklığı

İlk başta kişide mesleki idealler, ümit ve enerji vardır. Bu aşamada kişinin mesleği her şeyden önemlidir ve kendini mesleği ile özdeşleştirmiştir. Kişi bu dönemde övülmeyi beklerken tam tersi mesleğinde engellerle karşılaştıkça yavaş yavaş tükenmişliğin bir sonraki aşaması olan durgunlaşmaya girer. Çoğunlukla iş hayatının ilk yıllarda ortaya çıkar (Altundaş, 2023).

2.10.2. Durgunlaşma

Kişinin iş enerjisinde azalma meydana gelir. Beklentilerini, hayallerini yitirdikçe durgunlaşmaya iş yavaşlatmaya başlar. Daha önce önceliği işi iken bu dönemde ailesine, arkadaşlarına, iş dışındaki sosyal yaşamına öncelik verir (Saçlı, 2011).

2.10.3. Engellenme

Kişi durgunlaşma dönemi uzadıkça işindeki amaçlarını gerçekleştiremedikçe gayretlerinin engellendiğini düşünmeye başlar. İşiyile ve işine yüklediği anlamla ilgili kendine sorular sorar. Bu sorgulamalar ve engellenme dönemine bağlı fiziksel, duygusal ve davranışsal sıkıntılar yaşamaya başlar (Altundaş, 2023).

2.10.4. Apati (duygusuzlaşma, ilgisizleşme)

Kişi duygusal olarak kopma yaşar. Kısır bir işine ve işteki kendine inançsızlık, ümitsizlik dönemine girer. Yoğun bir ilgisizlik dönemi başlar İşine karşı duyarsızlaşır, işine geç kalır, erken çıkar hatta işe hiç gitmeme durumları yaşanabilir (Saçlı, 2011).

2.11. Tükenmişliğin Sonuçları

Kişi tükenmişliğin sonuçlarını fiziksel. Duygusal ve davranışsal sonuçlarıyla yaşar. Uykusuzluk, kaygı, tükenme ve depresyon görülebilir. Bazı bağımlılık türlerine eğilim artabilir (alkol, tütün) ve gereğinden fazla yeme davranışı görülebilir (Sürgevil, 2014). Tükenmiş olan kişinin etrafına olumsuz eleştirilerde ulunması, sabit fikirli ve sinirli olmak gibi davranışları etrafındaki kişileri kendinden uzaklaştıracak ve iletişimi bozacaktır (Freudenberger, 1974). Konsatrasyon azalması ve dikkat eksikliği tükenmişliğin sonuçlarındandır. İş ile ilgili geç gelme, erken çıkma, devamsızlık, performans azalması, iş kazalarına sebep verebilecek güvensiz davranışlar görülebilir (Altundaş, 2023).

Tükenmişlik sadece kişileri etkilemez aynı zamanda içinde bulunduğu iş ortamını, örgütleri ve aileleri etkilemektedir. Yani tükenmişlik tek başına sadece kişiyi

değil kişinin iletişimde ve etkileşimde olduğu herkesi olumsuz yönde etkileyen bir olgudur (Sürgevil, 2014).

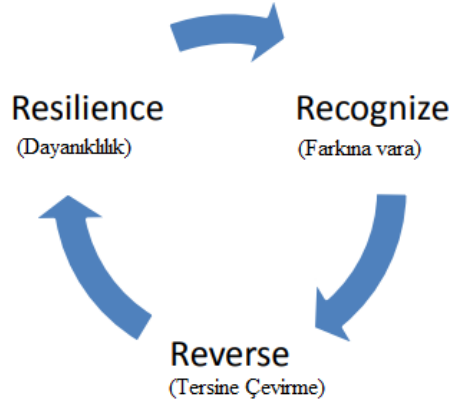
Tükenmişliğin kişinin aile hayatı açısından da önemli sonuçları vardır. Duygusal olarak yüklenmiş ve yorgun bir şekilde evin gelen kişi evde gergin ve yorulmuş davranabilir, kendisinden ilgi bekleyen aile bireylerini sebepsiz yere kırabilir, ilişkilerini en alt düzeye indirmesine neden olabilir (Sürgevil, 2014). Ev hayatında bu eşler arasında tartışmalara neden olmakta ve işteki stresten kaynaklandığını genellikle fark edemeyen eşler birbirlerini suçlama eğiliminde olup ilişkilerin gerilmesine ve iletişim kaybına neden olabilmektedir. Tüm bu problemlerin ayrılma ya da boşanma gibi durumlarla sonuçlanabildiği bilinmektedir (Altundaş, 2023).

Tükenmişliğin öneminin araştırıldığı sonuçların çoğu iş performansı ile ilgili olanlardır. Tükenmişliğin bir stres olgusu olduğu düşünüldüğünde, sağlık sonuçlarına da biraz dikkat çekilmiştir (Maslach vd., 2001).

2.12. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlikle başa çıkmanın 3 R kuralı bulunmaktadır. Buna göre (Sürgevil, 2014);

- Recognize (Farkına varma): Tükenmişliğin uyarı işaretlerine dikkat edilmesi ve belirtilerin izlenmesi aşamasıdır.
- Reverse (Tersine çevirmek): Stresi yöneterek ve destek arayarak hasarı düzeltme işlemidir.
- Resilience (Dayanıklılık): Fiziksel ve duygusal sağlığa dikkat ederek strese karşı dayanıklılığın artırılması aşamasıdır.



Şekil 2.3: Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Kaynak: (Sürgevil, 2014)

Başa çıkma, kişinin stres altında olması, aşırı iş yükü durumu kontrol etme çabasını ifade eder. Başa çıkma, stresli unsurların neden olduğu duygusal gerilimi azaltmak, ortadan kaldırmak ya da dayanıklı olmak amacıyla yapılan davranışsal ve duygusal tepkilerin bir bütün olarak anlatılmasıdır (Uçman, 1990).

Tükenmişlikle baş etmek için bazı stratejiler önerilmiştir. Bu başa çıkma strateji ve yöntemleri kişisel, örgütsel ve sosyal olarak ortaya çıkabilir. Kişisel bazda planlar bireyin tükenmişlikle baş etmesinde neler yapabileceğini kapsar. Sosyal stratejiler beraber çalışılan iş arkadaşlarının kolektif çabasını kapsar. İş yeri yani örgütsel olarak, örgüt politikasına, örgüte, kaynaklara ve çalışanların dayalı yönetsel değerleri kapsamaktadır (Maslach, 1986).

Stres ile ilgili Brodsky ve Edelwich, başa çıkmada bireysel hedeflerin öncelikli olması gerektiğini belirtmiştir (akt., Özdemir, 2009). Ayrıca Shinn ve Morch, bireysel stratejilerin sınırlı bir etkisinin olduğunu, organizasyonel stratejilere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedir (akt., Özdemir, 2009). Tükenmişliğin önlenmesi zor bir süreçtir. Çoğu kişi problemin farkındadır ancak bunun kendi hatası olduğunu düşünme eğilimindedir. Ancak ekip çalışmasına önem vermek ve çalışanın işten tatmin olmasını sağlayacak pozitif psikolojik geri bildirimlere ihtiyaç vardır. Çalışanın işini hevesli bir şekilde sürdürmesini sağlayacak bireyin yüksek verimi, düşük stresi hedefine ulaşılmasını sağlayacak şekilde kişisel ve işyerini kapsayan düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilmektedir (akt., Özdemir, 2009).

2.12.1. Bireysel başa çıkma yöntemleri

Başa çıkma, bireyin stresli, aşırı iş yükü olduğunu hissettiği yönetme veya bununla baş etme çabasını ifade eder. Baş etmek, stres etkenlerinin neden olduğu duygusal negatifliği azaltmak ya da bu etkenler karşısında dayanıklılık sergilemek amacıyla yapılan duyulara, davranışlara yansıya tepkilerin tamamı şeklinde anlatılmaktadır (Uçman, 1990).

Kaygı ve tükenmişlikle mücadele etmek iki amaç içerir. Birinci amaç, kaygı ve stres etkeniyle olumlu bir tarzda baş eden eylemdir. İkincisi, stresin kaynağını kabul eden ancak stresin etkisini azaltan hafifletici teknikleri kullanmaktır. Azaltma teknikleri iki ayrı grupta anlatılır. Bu gruplar kişinin durumlara ilişkin farkındalığını değiştiren teknikler manevi ve fizikseldir. Hafifletme teknikleri etkilidir ancak stres ve kaygı devam ediyorsa stres yaşanması kaçınılmazdır (Kyriakuscou, 2000).

Tükenmişlikle baş etmek için kimi zaman çalışılan kurum, kimi zamanda kişisel düzeyde değişik teknikler kullanılabilmektedir. Bu farklı başa çıkma stratejileri kişisel, sosyal ve örgütsel olarak ortaya çıkabilir. Kişisel stratejiler bireysel çabayı gerektirirken, sosyal stratejiler meslektaşların kolektif çabaya ihtiyaç duyar. Çalışılan kurumla ilgili stratejiler ise işyerinin politikalarına, örgüte, kaynaklara ve çalışanların yaptığı hizmetlere dayalı yönetsel kararlarını içerir (Maslach, 1986).

2.12.2. Örgütsel yöntemler

Örgütlerdeki yöneticiler tükenmişlikle başa çıkmak için bazı önlemler alabilirler. Bu tedbirleri şu şekilde sıralayabiliriz (Izgar, 2001): Yönetimde alınan kararlarda çalışanların önerilerine değer verilmeli ve onların ihtiyaçlarına göre enerji yenileyebilecek, motive edecek mesleki ve teknoloji ile ilgili eğitimler verilmelidir. Yönetimin eylemleri uygulanmalı ve işe alınacak personelin seçiminde dikkatli olunmalıdır. Çalışanların bireysel ihtiyaçları karşılanmalı, terfileri ve ödülleri artırılmalı, ışık, ısı ve ses düzeyleri çalışanlara uygun olacak şekilde ayarlanmalıdır. Çalışanlar makul hedeflere yönlendirilmeli, görev tanımları açıkça belirtilmeli ve iş performanslarını değerlendirecek sistemler hayata geçirilmelidir. Düzenli toplantılar yapılmalı ve stresle baş etme yöntemleri öğretilmelidir. Ücretler iyileştirilmeli ve çalışanlar mesleki olarak desteklenmelidir. Çalışanlara sosyal olarak da destek

sağlanmalı, çalışma ortamı belirli periyotlarda değiştirilmeli ve hoşgörölü, esnek, adil, çalışanları dinleyen ve değer veren yöneticiler yetiştirilmelidir. Organizasyonlarda farklılık yapılmalı ve kurumsal ile çevresel ilişkiler geliştirilmelidir.

2.13. Öğretmenlik Mesleği ve Tükenmişlik

Tükenmişlik tüm mesleklerde göröllebilir. Öğretmenlikteki gibi iletişimin kesintisiz olduğu işkollarında tükenmişliğin yaygın olduğu belirtilmektedir. Etkileşim süreci içinde olan eğitimde bu problem sadece öğretmenlerle sınırlı değildir. Öğrenciler ve aileleri, ayrıca yöneticilerinin, bütünü negatif anlamda etkilenmektedir (Altundaş, 2023). Tükenmişlik; ruhi ve fiziki yıpranma nedenli uzun dönemli olarak stresin neden olduğu sendrom şeklinde tanımlanır. Davranışsal olarak yıpranma öğretmenlerin işlerinde tatmin olamamalarına sebep verir. Yaptığı iş ekstra çaba ve fazla mesai gerektirdiğinde öğrencilerine karşı kayıtsız kalır. Duygusal yorgunlukta öğretmenler tümgün boyunca negatif hisler içerisinde terk edilmişlik duygusuna kapılırlar. Yaşanan bu duygu depresyona dönüşebilir. Beden yorgunluğu açısından bakıldığında çoğunlukla bitkin hissetmektedirler (Özcan vd., 1998).

Öğretmenler işlerine daha önceki gibi uyum sağlayamadıklarını hissettiklerinde duygusal tükenme sergiliyorlar. Duyarsızlaşma boyutunda eğitim verdiklerine karşı olumsuz, güven telkin etmeyen tutumlar sergilerler. Kişisel başarının azalması başka bir boyutudur ve ürettiği, aldığı sonuçlarda kendisinin başarı düzeyinin azalması ve yaptığı işten tatmin olma duygusunun azalması olarak görölmektedir. Bunun sonucunda eğitimciler faydalı olmadıklarını düşünerek başarısız olduğunu algılamaktadırlar (Altundaş, 2023). Çocuklardaki disiplinsizlik, sınıf düzenine yakışmayacak hareket ve tavırlar, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, yardımcı çalışanlardan yetersiz destek, aşırı sınav, görev pozisyonlarındaki isteksiz değişiklikler, rol çatışmaları ve rol karıştırma, öğretmenlerin toplum tarafından eleştirilmesi tükenmişliğe sebep vermektedir. Stres yaratan okullarda; sınıf mevcudiyetinin sınırı aştığı, sorumlu ekiplerinin rollerinin belli olmadığı ve bürokratik işlere takılı kalan, öğretmenler ve yönetim arasında anlayışın kurulmadığı okullardır (Seferoğlu vd., 2014).

Bu sendroma sebep olabilecek birçok etken bulunmaktadır. Etkenlerden birisi eğitim sistemine olan inancın giderek kaybolması, diğeri ise eğitimcilerin fakültede aldıkları eğitimden beklentileri ile sınıf ortamında kazandıkları deneyimler arasındaki farktır (Özcan vd., 1998). Tükenmişlik, bireye gerçekçi hedefler koyamamaktan kaynaklandığı için öğretmenlerin okul ve öğrencilerle ilgili beklentileri mesleki deneyimleri ile örtüşmemekte ve bu sendrom gündeme gelmektedir.

Öğretmenler kendileri ve yetenekleri konusunda yeterli ve başarılı olduklarını hissetmeyi arzularlar. Bunu öğrencilerinin başarısı ile değerlendirirler. Öğretmenler bu duyguyu tatmadıklarında onların okul içi ilişkilerine zarar verebilir. Tükenmişlik öğretmenlerin işlerine devam etme becerilerini negatif etkilemektedir. Sonuç öğretme-öğrenci ilişkisinde iletişimde aksama yaşamasına sebep olmaktadır. Yaşanan tükenmişlik insanda ruhi ve fiziki rahatsızlıkları giderek artırıyor ve hayatlarını da etkiliyor. Alkol alımı ve tütün alışkanlığı, uyumada güçlük gibi tonlarca sorun açabilmektedir (Seferoğlu vd., 2014).

Maslach Tükenmişliği ilk olarak birebir iletişimin yüksek olduğu hemşire ve doktor gibi çalışanlarında tükenmişliği ölçmek amacıyla hazırlanmış, daha sonra iletişimin fazla olduğu öğretmenlik gibi diğer meslek gruplarına yönelik olarak geliştirilmiştir (Gündüz vd., 2013). Sınıfta öğrencilerle, teneffüslerde meslektaşlarıyla, ailelerle sürekli temasta olan öğretmenlerin diğer mesleklere kıyasla tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha fazla olduğu kabul edilmektedir (Seferoğlu vd., 2014). Öğretmenlik mesleği oldukça karmaşık ve çok yönlü bir meslektir. Öğretmenler öğrencilerinin bütünsel gelişimini bilimsel verilere göre desteklemekle kalmayıp, değişen dünyaya karşı toplumun beklentileri doğrultusunda kendilerini sürekli değiştirmek ve yenilemek durumundadırlar. Halkın ve çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılarlarken aynı zamanda fiziki koşulların uygun olmaması, hizmet içi eğitimin yetersiz olması, maddi sıkıntılar gibi farklı sorunlarla da karşılaşabilmektedir. Uzun süre olumsuz koşullar altında eğitim verme mücadelesi veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri artmaktadır (Kilgore vd., 2003).

Öğretmenleri; öğrenci ve ailesiyle yaşanan anlaşmazlıklar, öğrencilerin disiplinsiz olması, gereğinden fazla öğrenci gelmesi, okulun fiziki yetersizlikleri, iş yükünün fazla olması, sosyal beklentiler, herkesin eğitim konusunda söz hakkına sahip

olduğunu düşünmesi, öğrencilerin eğitim konusunda söz sahibi olamamaları gibi sorunlar Alınan kararların strese yol açtığını söyleyebiliriz. Ayrıca toplumun benimsediği öğretmen tipi eğitim dışında çocukların tüm sorunlarıyla da ilgilenmeleri gibi talepler ortaya çıkabilmektedir. Bu tür talepler aynı zamanda öğretmenler üzerinde baskıya sebep olabilmektedir (Avcı, 2011).

2.13.1. Öğretmenlerde tükenmişliğin nedenleri

Sınıfta öğretmenleri direkt etkileyen ve öğretmenlerin stres yaşamasına neden olan faktörler belirlenmiş olup bunlar eğitim araç ve gereçlerindeki eksiklikler, olumsuz çalışma koşulları, okullarda öğretmene yönelik şiddetin artması, toplumun öğretmenlerden beklentilerinin artması, öğretmenlerin işlerinin yoğunluğu gibi nedenlerdir. İkincil olarak ise okul yapısı ve ortamı öğretmenleri etkilemektedir.

Okullarda altyapı yetersizliği, araç ve teknolojisinin yokluğu, sınıflarda öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenlerin doldurması gereken evrak yükünün fazla olması, hizmet içi eğitim desteğinin yetersiz olması, öğretmenlerin öğretimin felsefesi, içeriği ve yaklaşımı konusunda bilgi eksikliği, uygulanan eğitim programı, okuldaki disiplin sorunları, öğrencilerin ilgisizliği ve öğrenmeye karşı dirençleri, resen atamalar, maaşların düşüklüğü, aileler ile öğretmenler ve yöneticiler arasında iletişimsizlik bu gerginliğin başlangıç sebebi sayılabilir (Avcı, 2011). Öte yandan öğretmenlik mesleği her ne kadar az çalışma saatleri nedeniyle tercih edilebilen bir iş olarak görülse de çoğu zaman evde de devam eden işlerden biridir. Yani öğretmenlik mesleğinde çalışma saati kavramı sadece okulla sınırlı değildir. Buna göre öğretmenlerin okul sonrasında da fazla mesaiye devam etmelerinin onlar üzerindeki stres kaynaklarından biri olduğu söylenebilir.

Iwanicki'ye (1983) göre; Sosyal ve teknik değişim, eğitime olan yaklaşımlar ve eğitim programları da öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasında etkili olmaktadır. Yetmişli yıllardan önce öğretmenler eğitim ve öğretim konularında birincil sorumlu toplum tarafından sayılan, sözüne değer verilen ve desteklenen bir konumdayken, daha ileri senelerde toplumun gözündeki önemi azalmıştır. Başlarda bilgi aktarım kaynağıyken şimdilerde öğrenciler için kılavuz olarak sorunların çözümünde onlara rehberlik eden kişi haline gelmiştir (akt., Şahin, 2007). Teknoloji kullanımı ve

uygulamaları açısından öğretmen tükenmişliğini etkileyen değişkenleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada öğretmenlerin büyük çoğunluğunun teknoloji kullanımında sorun yaşadığını belirtmişlerdir (Avcı, 2011). Öğretmenlerin gelişen teknolojiyi istenilen düzeyde kullanamaması tükenmişliklerini etkileyen unsurlarda biri olarak belirtilmiştir. Hizmet içi eğitimlerin artırılmasının tükenmişliği engelleyebileceği ifade edilmiştir.

Toplumların değişmesi, farklı öğretmen pozisyonları, stresli çalışma ortamları ve olumsuz koşullarla birlikte değişen eğitim politikaları; Öğretmenlerin sunduğu hizmetlerin nitelik ve niceliğinin bozulmasına neden olur. Bu aksaklıklar sadece öğretmenlerin kendisini değil, eğitim alan çocuklar ve ebeveynlerinin de oluşturduğu herkesi kapsar (Avcı, 2011). Bunlara dayanarak öğretmenlikte riskli bir meslek olarak bahsedilmiştir. Bu öneme istinaden öğretmen tükenmişliği üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda farklı bireysel özelliklere sahip olmaları, farklı coğrafyalarda çalışmaları ve çalıştıkları okulların farklı olması gibi çeşitli nedenlerden dolayı farklı düzeylerde mesleki tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Şahin 2007).

2.14. Öğretmenlerde Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Öğretmen tükenmişliğini kişisel özellikler ve iş yerinin getirdiği özelliklerden etkilenmektedir. Öğretmenlerin yaşlı-genç, erkek-kadın, bekar-evli olmaları ayrıca kıdemleri, işlerinde çalıştıkları yıl, kendilerini başarılı-başarısız görmedikleri (Akçamete vd., 2001), kişinin kendinden getirdiği özellikler (ihtiyaçlar, kaygı düzeyi, dayanıklılık), sağlık, faydalı tutumlar. Tükenmişlik bakımından kişisel özellikler de denilebilir (Oruç, 2007). Çalışılan iş yerine bağlı olarak tam olarak görev paylaşımının kavranamaması, idari destek eksikliği, ödül sisteminin olmayışı, kurumun bulunduğu ortamdan (sosyoekonomik durum, öğrenci profili) kaynaklanan sorunlar olarak ifade edilebilir, aileler vb.), çalışma ortamı ve kaynakların yetersizliği (Akçamete vd., 2001).

Öğretmenlerin medeni durumunun öğretmen tükenmişliğine etkisi incelenmiş ve bazı araştırma sonuçları medeni durumun öğretmen tükenmişliğini etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Tuğrul ve Çelik, 2002). Diğer bir çalışmada ise

öğretmenlerin mesleğini sevmesinin tükenmişlik düzeyini düşürdüğü bulunmuştur (Dolunay ve Piyal, 2011).

Öğretmenlerin yaşları ve tükenmişlik arasındaki ilişki birçok çalışmada tartışılmıştır. Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996)'nın yaptığı çalışmada meslekte yeni olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin Yıllardır çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin mezun oldukları bölümünde eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığını gösteren çalışmalarda vardır (Gündüz, 2014).



3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli

Çalışmamız nicel araştırma yöntemlerinden biri olan genel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Belirlenen konudaki bireylerin ifadelerinin veya ilgisi, becerisi, yeteneği, tutumu vb. özelliklerinin belirlenmiş olduğu, çoğunlukla farklı çalışmalara göre çok fazla veriler üstünde gerçekleştirilen araştırmalar bütünüdür. Taramadaki amaç; nesnenin, toplumun, kurumun, olayın doğasını ve özelliği tanımlayabilmektir. Tarama araştırma modelinin bir özelliği genelleştirici olmasıdır (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ili Keçiören ilçesinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise “Sample Size” güç hesaplama yöntemi ile Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan ilkokullarda görev yapan gönüllü 404 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar anketi Google Forms üzerinden doldurmuştur. Katılım için gönüllülük esas alınmıştır. Çalışmanın başlangıcında onay kriteri olan Aydınlatılmış Onam Formu sunulmuş bu formu onaylayan kişiler çalışmaya katılabilmektedir. Örneklemenin sosyodemografik özelliklerinin dağılımına ait veriler Tablo 4.1’de yer almaktadır.

Veriler, İstanbul Topkapı Üniversitesi Enstitü Yönetim Kurulundan 14.04.2024 Tarihli ve E-49846378-302.14.1-2400006488 sayılı Etik Kurul izni ile toplanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak toplanmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgileri almak amacıyla hazırlanan soruları barındıran formdur. Araştırmacı tarafından hazırlanmış olan formda; cinsiyet, yaş, özel eğitim gerektiren öğrenciye sahip olma durumu, sektör gibi demografik sorular yer almaktadır (Ek-2).

3.3.2. Maslach tükenmişlik ölçeği

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin (MBS) Ergin (1992) çevirisi ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. MBI toplam 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir: Duygusal Tükenme (DT), Duyarsızlaşma (D) ve Kişisel Başarı (PD). Bu alt boyutlardan biri olan duygusal tükenme, 9 maddeden oluşmakta ve bireyin mesleği gereği yaşadığı duygusal tükenmeyi kapsamaktadır. Duyarsızlaşma boyutu 5 maddeden oluşmakta olup öğretmenin öğrencilere karşı duygusuz ve mesafeli davranışlarını içermektedir. Kişisel başarısızlık boyutu 8 maddeden oluşmakta olup bireydeki mesleki başarısızlık ve yetersizliği belirlemektedir. Her bir alt ölçeğe ilişkin duyguların sıklığı Likert tipi ölçeklendirme yöntemiyle belirlenmektedir. Duygusal tükenme boyutu, çalışılan iş nedeniyle kendini tükenmiş ve aşırı yüklenmiş hissetmesini ifade eder ve 9 maddeden oluşur (1-2-3-6-8-13-14-16-20). Duyarsızlaşma boyutu, hizmet verdiği kişilere karşı, insanları kendine birey olarak görmeden, duygudan yoksun davranışını ifade eder ve 5 maddeden oluşur (5-10-11-15-22). Kişisel başarı boyutu, kişide yeterlilik hissi ve sorunlarla rahatlıkla başa çıkabilmeyi anlatır ve 8 maddeden oluşur (4-7-9-12-17-18-19-21).

Duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutu negatifliği, kişisel başarı boyutuysa pozitifliği anlatmaktadır. Tüm boyutlar tek tek değerlendirilecektir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeğinden alınan yüksek puanlar, kişisel başarı alt ölçeğinden alınan düşük puanlar ise tükenmişliği ifade etmektedir. Ayrıca duygusal tükenme ve

duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler aynı şekilde puanlanırken, kişisel başarı alt ölçeğindeki maddeler ters puanlanarak toplam puana ulaşılır.

3.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, tüm istatistiksel analizler IBM SPSS 27 yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Demografik değişkenlerin ölçeklerin ortalama puanlarındaki farklılıklarını belirlemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-testi ve ANOVA testi uygulanmıştır. Tüm bu analizler %95 güven aralığında gerçekleştirilmiş olup, anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.1: Basıklık, Çarpıklık, Cronbach Alpha Katsayılarının İncelenmesine İlişkin Bulgular

	Bask.	Çarpk.	(α)
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	-0.03	0.38	0.85
Duygusal Tükenme	-0.04	0.46	0.89
Duyarsızlaşma	0.66	1.16	0.72
Düşük Kişisel Başarı Hissi	1.40	1.32	0.88

Yukarıdaki tabloya ait sonuçlar incelendiğinde, ölçeklerin güvenilirlik düzeyleri Cronbach Alfa katsayıları ile ölçülmüş ve bu katsayıların 0.60'ın üzerinde olduğu belirlenmiştir, bu da ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Can, 2014). İkinci aşamada, ölçeklerin normal dağılıma uyumunu değerlendirmek için basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiş ve tüm ölçeklerin katsayılarının ± 2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu da normal dağılım varsayımını karşıladıklarını göstermektedir (Hahs-Vaughn ve Lomax, 2020). Bu bulgulara dayanarak, parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür.

4. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.1: Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

		n	%
Öğrencinizde Özgül Öğrenme Güçlüğü ile	Evet	329	81.4
Uyum ve Davranış Bozukluğu Durumu	Hayır	75	18.6
Cinsiyet	Kadın	312	77.2
	Erkek	92	22.8
Yaş	23-30	48	11.9
	31-35	111	27.5
	36-40	78	19.3
	40 ve üstü	167	41.3
Medeni Durum	Evli	291	72.0
	Bekar	113	28.0
Öğretmenlik Süresi	0-5 yıl arası	78	19.3
	6-10 yıl arası	93	23.0
	11-15 yıl arası	54	13.4
	16-20 yıl arası	60	14.9
	20 yıl ve üstü	119	29.5
Mesleğinizi İsteme Durumu	Evet	374	92.6
	Hayır	30	7.4
Sektör	Özel sektör	66	16.3
	Kamu sektörü	338	83.7
	Toplam	404	100.0

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, katılımcıların öğrencilerinin çoğunun (81,4) öğrencisinde özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu vardır. Çoğunun (77,2) cinsiyeti kadındır. Çoğu (41,3) 40 veya üstü yaştaadır. Büyük

çoğunluğu (72,0) evlidir. Çoğu (29,5) 20 yıl veya daha fazla süredir öğretmenlik yapmaktadır. Tamamına yakını (92,6) mesleğini isteyerek seçmiştir. Büyük çoğunluğu (83,7) kamu sektöründe çalışmaktadır

4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Tablo 4.2: Maslach Tükenmişlik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

	n	Min	Maks	$\bar{X}$	SS
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	404	0	60	22.90	11.62
Duygusal Tükenme	404	0	36	11.83	7.24
Duyarsızlaşma	404	0	13	2.72	2.98
Düşük Kişisel Başarı Hissi	404	0	32	8.36	6.69

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi betimsel istatistikler açısından Maslach Tükenmişlik Ölçeği $22,90 \pm 11,62$; Duygusal Tükenme alt boyutunun $11,83 \pm 7,24$; Duyarsızlaşma alt boyutunun $2,72 \pm 2,92$; Düşük Kişisel Başarı Hissi alt boyutunun $8,26 \pm 6,69$ olduğu belirlenmiştir.

4.2. Karşılaştırma Analizine İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu başlığı altında Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin sosyodemografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığına yönelik yapılan analizlere yer verilmektedir.

Tablo 4.3: Öğrencide Özgül Öğrenme Güçlüğü ile Uyum ve Davranış Bozukluğu Olma Durumuna Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Evet (n=312)		Hayır (n=92)		t	Sd.	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Maslach	23.70	12.05	19.40	8.76	3.55	145.564	0.001*
Tükenmişlik Ölçeği							
Duygusal Tükenme	12.36	7.35	9.48	6.23	3.15	402	0.002*
Duyarsızlaşma	3.02	3.09	1.40	1.98	5.68	167.383	0.000**
Düşük Kişisel Başarı Hissi	8.32	6.62	8.52	7.01	-0.23	402	0.815

***p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Düşük Kişisel Başarı Hissi alt boyutundan aldıkları puanlar öğrencide özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu olma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden ($t(145.564)=3.55$, $p<.05$), Duygusal Tükenme alt ölçeğinden ($t(402)=3.15$, $p<.05$), Duyarsızlaşma alt ölçeğinden ($t(167.383)=5.68$, $p<.05$) aldıkları puanlar öğrencide özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu olma durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde öğrencisinde özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu olanların olmayanlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.4: Cinsiyete Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Kadın(n=312)		Erkek(n=92)		t	Sd.	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Maslach	23.00	11.39	22.57	12.43	0.31	402	0.753
Tükenmişlik Ölçeği							
Duygusal Tükenme	11.96	7.57	11.36	5.98	0.80	185.225	0.424
Duyarsızlaşma	2.47	2.87	3.55	3.20	-2.92	137.063	0.004**
Düşük Kişisel Başarı Hissi	8.56	6.72	7.65	6.55	1.15	402	0.251

***p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Duygusal Tükenme, Düşük Kişisel Başarı Hissi alt boyutundan aldıkları puanlar cinsiyete göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Duyarsızlaşma alt ölçeğinden ($t(137.063)=-2.92$, $p<.05$) aldıkları puanlar cinsiyete göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde erkeklerin puanları kadınlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.5: Medeni Duruma Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Evli(n=291)		Bekar(n=113)		t	Sd.	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Maslach	22.82	11.18	23.10	12.75	-0.20	182.536	0.842
Tükenmişlik Ölçeği							
Duygusal Tükenme	11.90	7.23	11.63	7.29	0.34	402	0.732
Duyarsızlaşma	2.40	2.77	3.55	3.34	-3.26	175.244	0.001**
Düşük Kişisel Başarı Hissi	8.53	7.16	7.92	5.29	0.93	274.084	0.353

***p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Duygusal Tükenme, Düşük Kişisel Başarı Hissi alt boyutundan aldıkları puanlar medeni duruma göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Duyarsızlaşma alt ölçeğinden ($t(175.244)=-3.26$, $p<.05$) aldıkları puanlar medeni duruma göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde bekarların puanları evlilere göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.6: Mesleği İsteyerek Seçme Durumuna Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	İsteyerek(n=374) İstemeyerek(n=30)				t	Sd.	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Maslach	22.17	11.15	32.07	13.60	-4.60	402	<.001***
Tükenmişlik Ölçeği							
Duygusal Tükenme	11.45	6.89	16.50	9.66	-3.73	402	<.001***
Duyarsızlaşma	2.71	3.03	2.83	2.35	-0.22	402	0.826
Düşük Kişisel Başarı Hissi	8.01	6.39	12.73	8.62	-2.94	31.609	0.006**

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$ Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Duyarsızlaşma alt boyutundan aldıkları puanlar mesleği isteyerek seçme durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden ($t(402)=-4.60$, $p<.05$), Duygusal Tükenme alt ölçeğinden ($t(402)=-3.73$, $p<.05$), Düşük Kişisel Başarı Hissi alt ölçeğinden ($t(31.609)=-2.94$, $p<.05$) aldıkları puanlar mesleği isteyerek seçme durumuna göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde mesleğini istemeyerek seçenlerin puanları isteyerek seçenlere göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.7: Çalışılan Sektöre Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Özel		Kamu		t	Sd.	p
	Sektör(n=66)		Sektörü(n=338)				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Maslach	25.97	10.53	22.30	11.74	2.36	402	0.019*
Tükenmişlik Ölçeği							
Duygusal Tükenme	12.45	8.77	11.70	6.91	0.66	81.484	0.513
Duyarsızlaşma	2.18	2.54	2.82	3.05	-1.60	402	0.110
Düşük Kişisel Başarı Hissi	11.33	8.33	7.78	6.17	3.30	79.465	0.001**

***p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma alt boyutundan aldıkları puanlar çalışılan sektöre göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden ($t(402)=2.36, p<.05$), Düşük Kişisel Başarı Hissi alt ölçeğinden ($t(79.465)=3.30, p<.05$) aldıkları puanlar çalışılan sektöre göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Ölçeklerden alınan ortalama puanlar değerlendirildiğinde özel sektörde çalışanların puanları kamu sektöründe çalışanlara göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4.8: Yaşa Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Yaş								F(3,400)	p	Post-Hoc
	23-30 ¹ (n=48)		31-35 ² (n=111)		36-40 ³ (n=78)		40 ve üstü ⁴ (n=167)				
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	27.35	9.48	20.65	10.44	24.54	11.96	22.35	12.38	4.49	0.004**	1>2,4
Duygusal Tükenme	12.90	6.72	10.38	5.48	12.21	8.55	12.31	7.65	2.16	0.092	-
Duyarsızlaşma	3.23	3.38	3.22	3.33	2.17	1.72	2.50	3.03	2.73	0.043*	2>3
Düşük Kişisel Başarı Hissi	11.23	7.41	7.05	3.87	10.17	8.55	7.55	6.60	7.41	<.001***	1>2,4 3>2

***p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Duygusal Tükenme alt boyutundan aldıkları puanlar yaşa göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmemiştir ($p>.05$).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden ($F(3.400)=4.49, p<.05$) aldıkları puanlar yaşa göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Tukey bulgularına sonuçları ele alındığında, 23-30 yaş aralığında olanların aldığı puanları 31-35 yaş aralığında ve 40 yaş ve üstü olanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Duyarsızlaşma alt ölçeğinden ($F(3.400)=2.73, p<.05$) aldıkları puanlar yaşa göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Games-Howell bulgularına sonuçları ele alındığında, 31-35 yaş aralığında olanların aldığı puanları 36-40 yaş aralığında olanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Düşük Kişisel Başarı Hissi alt ölçeğinden ($F(3.400)=7.41, p<.05$) aldıkları puanlar yaşa göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Games-Howell bulgularına sonuçları ele alındığında, 23-30 yaş aralığında olanların aldığı puanları 31-35 yaş aralığında ve 40 yaş ve üstü olanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı, 36-40 yaş aralığında olanların aldığı puanları 31-35 yaş aralığında olanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Tablo 4.9: Öğretmenlik Yapılan Süreye Göre Maslach Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Öğretmenliği Kaç Yıldır Yapıyorsunuz														
		0-5 yıl arası ¹ (n=78)		6-10 yıl arası arası ² (n=93)		11-15 yıl arası arası ³ (n=54)		16-20 yıl arası arası ⁴ (n=60)		20 yıl ve üstü arası ⁵ (n=119)				
Bağımlı Değişkenler		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	F(4,399)	p	Post-Hoc
Maslach	Tükenmişlik Ölçeği	22.15	11.31	23.81	9.28	21.70	14.60	26.72	10.94	21.30	11.98	2.58	0.037*	4>5
	Duygusal Tükenme	9.60	7.09	11.31	5.16	12.02	9.13	14.73	7.31	12.13	7.30	4.60	0.001**	4>1,2
	Duyarsızlaşma	2.35	3.01	3.81	3.35	2.31	1.52	2.32	2.67	2.50	3.14	4.22	0.002**	2>1,3,4,5
Düşük Hissi	Kişisel Başarı	10.21	7.85	8.69	4.95	7.37	7.97	9.67	5.02	6.67	6.76	4.45	0.002**	1,4>5

***p<.001, **p<.01, *p<.05 Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Verilen bulgulara ait sonuçlar incelendiğinde, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden ($F(4.399)=2.58, p<.05$) aldıkları puanlar öğretmenlik yapılan süreye göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Tukey bulgularına sonuçları ele alındığında, 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların aldığı puanları 20 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Duygusal Tükenme alt ölçeğinden ($F(4.399)=4.60, p<.05$) aldıkları puanlar öğretmenlik yapılan süreye göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Games-Howell bulgularına sonuçları ele alındığında, 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların aldığı puanları 0-5 yıldır öğretmenlik yapanlara ve 6-10 yıldır öğretmenlik yapanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Duyarsızlaşma alt ölçeğinden ($F(4.399)=4.22, p<.05$) aldıkları puanlar öğretmenlik yapılan süreye göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Games-Howell bulgularına sonuçları ele alındığında, 6-10 yıldır öğretmenlik yapanların aldığı puanları 0-5 yıldır, 11-15 yıldır, 16-20 yıldır öğretmenlik yapanlara ve 20 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

Düşük Kişisel Başarı Hissi alt ölçeğinden ($F(4.399)=4.45, p<.05$) aldıkları puanlar öğretmenlik yapılan süreye göre incelendiğinde, karşılaştırılan gruplar arasında anlamlı düzeyde fark tespit edilmiştir. Games-Howell bulgularına sonuçları ele alındığında, 0-5 yıldır ve 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların aldığı puanları 20 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapanlara kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldığı gözlemlenmiştir.

5. TARTIŞMA

Bu çalışmanın amacı, özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülen çocukların öğretmenlerinin ve özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülmeyen öğrencilerin öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılmasıdır. Bu doğrultuda elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yönelik tartışma bu bölümde ele alınmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülen çocukların öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülmeyen öğrencilerin öğretmenlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Literatür çalışmalarında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Çokluk (2001) engelli olan ve olmayan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerden engeli olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerde tükenmişlik düzeyini anlamlı derecede yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Arslan ve Aslan (2014), özel eğitim okullarında görev alan öğretmenlerin, özel eğitim gereksinimi bulunan her öğrenci için ayrı bir program uygulama gerekliliği nedeniyle normal öğrencilere sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik yaşadığını bildirmiştir. Küçüksüleymanoglu (2011), özel eğitim öğretmenlerinin, oldukça fazla sorumluluğa sahip olmalarından dolayı mesleki anlamda daha az tatmin olma duygu durumu yaşadığını, bu nedenle daha fazla tükenmişlik duygusunu hissettiklerini bildirmiştir. Dolunay ve Piyal (2011), özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler ile normal okullarda görev yapan öğretmenler arasında tükenmişlik açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığını bildirmiştir. Langher vd. (2017), özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin diğer öğretmenlerden yüksek olduğunu bildirmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler, normal gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla sabır ve özveri gerektiren bir iş yapmaktadırlar. Bu öğrencilerin eğitimi ve bakımı, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha zorlu ve yoğun olduğundan, özel eğitim kurumlarında görev

yapan öğretmenlerin stres seviyeleri yükselmekte ve buna bağlı olarak tükenmişlik hissi daha yaygın hale gelmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin alanlarında yeterli teorik bilgiye sahip olmamaları ve öğrencilerinin özel ihtiyaçlarından kaynaklanan pratik zorluklarla karşılaşmaları, bu tükenmişlik hissini daha da artırmaktadır (Çabuk, 2015).

Özgül öğrenme güçlüğü ve uyum davranış bozukluğu olan öğrenciler, bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış eğitim ve ekstra dikkat gerektirirler. Öğretmenlerin bu öğrencilere yeterli desteği sağlayabilmesi için daha fazla çaba sarf etmeleri gerekmektedir. Bu ekstra çaba ve dikkat, öğretmenlerin iş yükünü artırarak stres seviyelerini yükseltebilir. Bu öğrencilerle etkileşimde bulunmak, öğretmenlerin sabrını ve empati kapasitesini zorlayabilir, bu da duygusal tükenmeye katkıda bulunabilir. Bunun yanında özgül öğrenme güçlüğü ve uyum davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenler, yeterli destek ve kaynaklara erişimde zorluklar yaşayabilirler. Yetersiz profesyonel gelişim fırsatları, uygun öğretim materyalleri eksikliği ve destek personeli yetersizliği gibi faktörler, öğretmenlerin işlerini daha zor hale getirerek tükenmişliği artırabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Literatürde bu bulgu ile ilgili farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Saraç (2018) çalışmamız bulguları ile paralel olarak, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerini araştırdığı çalışmasında duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken, duyarsızlaşma alt boyutunda erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı saptamıştır. Jamaludin ve You (2019), kadın öğretmenlerin kişisel başarı hislerinin erkeklerden düşük olduğunu bildirmişlerdir. Farshi ve Omranzadeh (2014), kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında farklılık olmadığını bildirmişlerdir. Yavuz ve Yıkılmış (2021), erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşadığını bildirmişlerdir. Aydemir vd. (2014) özel eğitim öğretmenlerinde yaptığı çalışmada tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediğini bildirmişlerdir.

Erkeklerin ve kadınların stresle başa çıkma stratejileri farklılık gösterebilir. Araştırmalar, erkeklerin genellikle problem odaklı başa çıkma stratejilerini tercih ettiklerini, kadınların ise daha duygusal destek arayışında olduklarını göstermektedir

(Aslan ve Güzel, 2018). Erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek olması, onların stresli durumlarla başa çıkarken duygusal tepkilerini minimize etmeye çalışmaları ile ilişkili olabilir.

Toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentileri, erkeklerin ve kadınların duygusal ifadelerini ve başa çıkma stratejilerini nasıl geliştirdiklerini etkiler. Geleneksel olarak, erkekler duygularını bastırmaya ve daha az duygusal tepki göstermeye teşvik edilirken, kadınlar daha duygusal ve empatik olmaya yönlendirilir. Bu bağlamda, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olması, toplumsal cinsiyet rolleri ve bu rollerin şekillendirdiği duygusal davranış kalıpları ile açıklanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyi evli öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Literatürde bu bulgu ile ilgili farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Aksoy (2007) tarafından özel eğitim öğretmenleriyle yapılan çalışma sonucunda duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında bekârların tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Diğer bir çalışmada bekar özel eğitim öğretmenlerinin evli özel eğitim öğretmenlerine göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya konmuştur (Artıran vd., 2019). Farshi ve Omranzadeh (2014), bekar öğretmenlerin evlilere göre daha yüksek tükenmişlik gösterdiğini bildirmişlerdir. Mukundan ve Ahour (2011), evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını bildirmiştir. Başol ve Altay (2009), öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılaşmadığını bildirmişlerdir.

Sosyal destek teorisi, bireylerin sosyal çevrelerinden aldıkları destekle stresle başa çıkma kapasitelerinin arttığını öne sürer (Özdevecioğlu, 2004). Evli öğretmenler genellikle eşlerinden, çocuklarından ve geniş aile çevresinden daha fazla duygusal ve psikolojik destek alabilirler. Bu destek, onların iş yerindeki stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarını sağlayabilir ve duyarsızlaşma düzeylerini azaltabilir. Buna karşın, bekar öğretmenler bu tür bir destekten yoksun olabilirler, bu da onların daha yüksek düzeyde duyarsızlaşma yaşamasına neden olabilir. Diğer taraftan, evli bireylerin iş ve aile yaşamlarını dengeleme zorunluluğu, onların daha iyi zaman yönetimi becerileri geliştirmelerine yol açabilir. Bu beceriler, iş yerindeki stresle başa çıkmalarını kolaylaştırabilir. Bekar öğretmenler ise iş dışındaki zamanlarını nasıl

değerlendirecekleri konusunda daha fazla belirsizlik yaşayabilirler, bu da iş kaynaklı stresin birikmesine ve sonuçta duyarsızlaşma düzeylerinin artmasına neden olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri istemeyerek seçenlere göre anlamlı derecede düşüktür. Literatürde bu bulgu ile ilgili paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Mesleğini isteyerek yapan öğretmenlerin daha düşük düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları ve mesleğini kendine uygun bulan özel eğitim öğretmenlerinin de daha düşük düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları belirtilmektedir (Aksoy, 2007). Çelebi (2013), öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde, Derman vd. (2020), mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin istemeyerek seçenlere göre anlamlı derecede düşük olduğunu bildirmişlerdir.

Öz belirleme teorisi, bireylerin motivasyonlarını ve bu motivasyonların etkilerini anlamaya odaklanır. Bu teoriye göre, insanların içsel motivasyonları yüksek olduğunda, yani yaptıkları işi isteyerek ve gönüllü bir şekilde seçtiklerinde, tatmin duyguları ve işlerinden aldıkları haz artar (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2014). Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmenler, mesleklerinde daha fazla içsel motivasyona sahip olacaklardır. Bu içsel motivasyon, onların işlerinden daha fazla tatmin duymalarına ve tükenmişlik düzeylerinin düşük olmasına neden olur.

Araştırmanın bulgularına göre, özel sektörde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri kamuda görev yapan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Duman vd. (2020), kamuda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin özel sektörde görev yapanlara göre anlamlı derecede düşük olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde Ertürk (2012), özel sektörde görev yapan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kamuda görev alanlara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu bildirmiştir.

Kamu sektöründe çalışan öğretmenler, iş güvencesi ve sosyal haklar açısından daha avantajlıdır. Kadrolu öğretmenler, işten çıkarılma riski konusunda daha az endişe duyarlar ve genellikle daha iyi sağlık sigortası, emeklilik planları gibi sosyal haklara sahiptirler. Özel sektörde ise öğretmenler genellikle sözleşmeli olarak çalışırlar ve iş güvencesi daha düşüktür. Bu durum, geleceğe dair belirsizlik, stres ve tükenmişliğin artmasında etkili bir faktör olabilir. Özel sektörde çalışan öğretmenler

genellikle daha uzun çalışma saatlerine ve yoğun iş yüküne maruz kalabilirler. Özellikle özel okullarda ek dersler, etüt saatleri ve hafta sonu programları gibi ekstra sorumluluklar yaygındır. Özel okullarda ise yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişkiler daha ticari olabilir ve öğretmenler üzerinde performans baskısı daha fazla hissedilebilir. Özel okullarda öğrenci velileri genellikle daha yüksek beklentilere sahiptir ve bu beklentiler öğretmenler üzerinde ekstra baskı oluşturabilir. Velilerin sürekli geri bildirimde bulunması ve yüksek başarı talepleri öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini artıran faktörler olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, 23-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri 31-35 yaş aralığında ve 40 yaş ve üstü olanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Literatürde bu bulgu ile ilgili farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Anastasiou ve Belios (2020), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterdiğini bildirmişlerdir. Seferoğlu vd. (2014), rehber öğretmenlerde tükenmişlikle ilgili yaptığı çalışmada 22-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin duyarsızlaşma yüzeylerinin yaşları 30 ve üzeri aralığında olanlara göre yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Aydemir vd. (2014) duygusal tükenmişlik ve kişisel başarının yaş ile ilişkili olmadığını, buna karşın özel eğitim öğretmenlerinde duyarsızlaşmanın yaş ilerledikçe azaldığını bildirmişlerdir. Bilge ve Aydılek (2015), yaşın artmasıyla birlikte tükenmişliğin azaldığını saptamışlardır. Marchand vd. (2018), 55 yaş üstü bireylerin daha çok tükenmişlik yaşadığını bildirmişlerdir. Çalışmalarda ortaya çıkan farklı sonuçlar yaş faktörünün farklı örneklem gruplarında sonuçları farklılaştırabileceğini göstermektedir.

Yaş faktörü ile ilgili araştırma sonuçlarımız, kariyerin başlangıcında yer alan genç öğretmenlerin, mesleki becerilerini geliştirme, sınıf yönetimi konusunda deneyim kazanma ve öğrencilerle ilişki kurma gibi alanlarda belirli bir öğrenme eğrisiyle karşılaşabileceğini göstermektedir. Bu süreç, genç öğretmenler için yoğun ve zorlayıcı olabilir ve bu da tükenmişlik riskini artırabilir. 31-35 yaş aralığında olan öğretmenler ise genellikle kariyerlerinin orta döneminde olurlar. Bu dönemde, genç öğretmenlik yıllarından edinilen deneyimlerle birlikte daha fazla sorumluluk alırlar, liderlik pozisyonlarına yükselirler ve belki de aile kurma gibi kişisel yaşam alanlarında da çeşitli baskılarla karşılaşır. Bu durumlar, tükenmişlik riskini artırabilir. 40 yaş ve üstü öğretmenler ise kariyerlerinin daha ileri dönemlerinde olabilirler. Bu noktada,

deneyimleri ve mesleki bilgileri daha fazla olabilir, ancak aynı zamanda mesleki yorgunluk da oluşabilir. Uzun yıllar süren öğretmenlik kariyeri, zamanla duygusal ve fiziksel enerjiyi azaltabilir ve bu da tükenmişlik riskini artırabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların tükenmişlik düzeyleri 20 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapanlara göre anlamlı seviyede yüksektir. Literatürde bu bulgu ile ilgili farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Dinçerol'un (2012), meslekteki çalışma yılının tükenmişlikle ilişkili olduğu ortaya konulmuştur. Buna göre meslekte 15 yıldan daha az çalışmakta olan öğretmenlerin, 15 ve daha fazla yıl çalışmakta olan öğretmenlere göre tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Saloviita ve Pakarinen (2021), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin istihdam edildikleri süreye göre farklılaştığını bildirmiştir. Altundaş (2023), öğretmenlerde meslekteki çalışma yılının tükenmişlik düzeyini farklılaştırmadığını saptamıştır. Karahan ve Balat (2011), meslekteki çalışma yılı arttıkça duygusal tükenmenin arttığını bildirmişlerdir. Literatür sonuçlarında ortaya çıkan farklılığın örneklem seçiminden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularımız, mesleki deneyimin artmasıyla birlikte tükenmişlik riskinin arttığını gösteriyor. Bu, özellikle uzun yıllar boyunca öğretmenlik yapanların, iş stresi ve duygusal tükenme gibi faktörlere daha fazla maruz kalma eğiliminde olduklarını düşündürebilir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın sonuçlarına göre; özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülen çocukların öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, bu sorunları yaşamayan çocukların öğretmenlerine göre anlamlı derecede yüksektir. Erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri, kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. Ayrıca, bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri evli öğretmenlere göre daha yüksektir. Mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, istemeyerek seçenlere göre daha yüksektir. Özel sektörde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, kamuda çalışan öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir. 23-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, 31-35 yaş aralığında ve 40 yaş ve üstü olanlara göre anlamlı derecede yüksektir. Son olarak, 16-20 yıldır öğretmenlik yapanların tükenmişlik düzeyleri, 20 yıldan fazla öğretmenlik yapanlara göre anlamlı derecede yüksek olarak saptanmıştır.

Araştırma sonuçları dikkate alınarak şu öneriler sunulabilir. Özgül öğrenme güçlüğü ve uyum/davranış bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenler için özel destek programları oluşturulmalıdır. Bu programlar, öğretmenlerin duygusal ve mesleki yüklerini hafifletmeye yönelik danışmanlık ve psikolojik destek içermelidir. Erkek ve bekar öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu göz önüne alınarak, bu öğretmenlere yönelik duyarlılık ve empati eğitimleri verilmelidir. Özel sektörde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu bulgusu dikkate alınarak, özel sektördeki çalışma koşulları iyileştirilmeli ve öğretmenlere yönelik destekleyici önlemler alınmalıdır. 23-30 yaş aralığındaki ve 16-20 yıl arasında deneyime sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması nedeniyle, bu gruptaki öğretmenlere yönelik özel destek programları ve stres yönetimi eğitimleri düzenlenmelidir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri düzenli aralıklarla izlenmeli ve sonuçlara göre müdahaleler yapılmalıdır. Özellikle risk altındaki gruplar belirlenerek hedeflenmiş destek sağlanmalıdır. Daha geniş ve farklı demografik grupları içeren örneklemelerle çalışarak, elde edilen bulguların genellenebilirliği artırılmalıdır.

Öğretmen tükenmişliğinin zaman içindeki gelişimini ve değişimini incelemek amacıyla uzunlamasına çalışmalar yapılmalıdır. Bu tür çalışmalar, tükenmişliğin belirli dönemlerde nasıl değiştiğini anlamaya yardımcı olabilir. Hem nitel hem de nicel yöntemleri birleştiren karma yöntem araştırmaları yapılmalıdır. Bu sayede, öğretmen tükenmişliğinin nedenleri ve sonuçları daha derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, farklı müdahale ve destek programlarının öğretmen tükenmişliğini azaltmadaki etkinliği üzerine araştırmalar yapılmalı ve bu programların uzun vadeli etkileri değerlendirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Akçamete, A., Kaner, S., & Sucuoğlu, N. (2001). *Tükenmişlik iş doyumu ve kişilik*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aksoy, Ş.U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 193990) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Alderfer, M. A., Wiebe, D. J., & Hartmann, D. P. (2001). Social behavior and illness information interact to influence the peer acceptance of children with chronic illness. *British Journal of Health Psychology*, 6, 243–255. <https://doi.org/10.1348/135910701169188>
- Alderfer, M. A., Wiebe, D. J., & Hartmann, D. P. (2002). Predictors of the peer acceptance of children with diabetes: Social behavior and disease severity. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 9(2), 243–255. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1014992026626>
- Al-Khurinej, A. (2007). Emotional and behavioral problems among diabetic children. *DOMES*, 16(1), 1–11. <https://doi.org/10.1111/j.1949-3606.2007.tb00061.x>
- Altundaş, S. (2023). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin, bilinçli farkındalık ve psikolojik ihtiyaçları tarafından yordanması* (Tez No. 811863) [Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders revised (DSM-IV)*. Washington, DC: The Guilford Press.
- American Psychiatric Association. (2003). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed.*; (DSM-5); American Psychiatric Association: Washington, DC, USA, 2013
- Anastasiou, S., & Belios, E. (2020). Effect of age on job satisfaction and emotional exhaustion of primary school teachers in Greece. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 644-655. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020047>
- Arslan, G., & Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 50-66. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44715/555641>
- Artıran, M., Er, A. C. & Artıran, H. M. (2019). Özel eğitim öğretmenlerinde negatif düşüncelerin tükenmişlik düzeyi ve iş doyumu ile ilişkisi. *Elementary Education Online*, 18(4), 2027-2040. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639401>

- Ashcraft, M. H. (2006). *Cognition*. (4th Ed.). New Jersey: Pearson Education
- Aslan, H. (1996). Tıpta uzmanlık öğrencisi hekimlerde tükenme düzeyleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1(7), 39-45
<https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/41611/tipta-uzmanlik-ogrencisi-hekimlerde-tukenme-duzeyleri>
- Aslan, Ş., & Güzel Ş. (2018). Duygusal zekâ, problem odaklı stresle başa çıkma, iyileşme ve duygusal tükenme ilişkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 16(31), 59-82. <https://dergipark.org.tr/en/pub/comuybd/issue/44733/555953>
- Avcı, E. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 29-37. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegagog/issue/22592/241319>
- Aydemir, H., Diken, İ., K., Yıkılmış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2014). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.
- Bahar, E. (2006). *Tükenmişlik sendromu, otel işletmelerinde ön büro çalışanlarında bir uygulama* (Tez No. 187152) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Baltaş, A. & Baltas, Z. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları* (18. Baskı) İstanbul: Remzi Kitabevi
- Başol, G., & Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216 <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10339/126681>
- Best, J. B. (1995). *Cognitive psychology*. (4th Ed.). MN: West Publishing Company
- Bilge, H. & Aydılek, B. (2015) Polislerin demografik değişkenler açısından tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 167-186. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cbayarsos/article/53903>
- Birol, Z. N., & Zor, E. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 887-918 <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Brody, L. E., & Mills, C. J. (1997). Gifted children with learning disabilities: A review of the issues. *Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 282-296. <https://doi.org/10.1177/002221949703000304>
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cartwright-Hatton, S., McNicol, K., & Doubleday, E. (2006). Anxiety in a neglected population: Prevalence of anxiety disorders in pre-adolescent children. *Clinical Psychology Review*, 26(7), 817-833. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.002>
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656 <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210153>

- Curtis, C. E., Luby, J. L. (2008). Depression and social functioning in preschool children with chronic medical conditions. *The Journal Of Pediatrics*, 153(3), 408–13. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2008.03.035>
- Çabuk, A. (2015). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 410201) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çağlar, Ç., & Demirtaş, H. (2011). Dershane öğretmenlerinde tükenmişlik ve iş doyumunu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 30-49. <https://www.e-ijer.com/en/pub/issue/8014/105264>
- Çelebi, E. (2013). *Elâzığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilişkili faktörler* (Tez No. 329969) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Çokluk, O. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(01), 11-22. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_00000000053
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8597/106989>
- Derman, M. T., Ural, A. B., & Güney, S. (2020). Occupational burnout level of preschool teachers working in the east and west of Turkey. *International Journal of Progressive Education*, 16(4), 66-80
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi*. (Tez No. 183114) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Diñçerol, C. (2012). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: Öğretmenler üzerine bir uygulama* (Tez No. 333500) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, A. (2023). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki doyumları arasındaki ilişki* (Tez No. 794849) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dolunay, A.B., & Piyal, B. (2011). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11(1), 35-48 https://doi.org/10.1501/Kriz_00000000189
- Duman, N., Sak, R., & Sak, İ. Ş. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800925>

- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordalayıcı ilişkilerin incelenmesi*, (Tez No. 94383) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Eisenberg, N. (1982). Introduction. In N. Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behavior*. NY: Academic Press.
- Elgin, F. R. (2017). *Kocaeli tıp fakültesi eğitim ve araştırma hastanesinde sağlık personelinde anksiyete, depresyon ve tükenmişlik düzeyi*, (Tez No. 485488) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Ersoy, F., Yıldırım, C., & Edirne, T. (2001). Tükenmişlik (staff burnout) sendromu. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(2), 46-47.
- Ertaş, H. C. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi* (Tez No. 726142) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. (Tez No. 314090) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Farshi, S. S., & Omranzadeh, F. (2014). The effect of gender, education level, and marital status on Iranian EFL teachers' burnout level. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(5), 128-133. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/1135>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out, *Journal of Social Issues*, 90(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11125/133045>
- González-Romá, V., Schaufeli, W., Bakker, A., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *J. Vocat. Behav.*, 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
- Göktepe, A. (2016). *Tükenmişlik sendromu*, İstanbul: Nesil Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>
- Grey, M., Whittemore, R., & Tamborlane, W. (2002). Depression in type 1 diabetes in children: Natural history and correlates. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(4), 907–911. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00312-4](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00312-4)
- Gülner B. (2007). *Örgütlerde iletişim ve iş doyumunu*, İstanbul: Literatürk Yayınları.

- Gündüz, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 16-22.
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44692/555179>
- Hahs-Vaughn, D. L., & Lomax, R. G. (2020). *An introduction to statistical concepts*. London: Routledge.
- Hankin, B. L., Abela, J. R. Z., Auerbach, R. P., McWhinnie, C. M., & Skitch, S. A. (2005). Development of behavioral problems over the life course: A vulnerability and stress perspective. In B. L. Hankin, & J. R. Z. Abela (Eds.). *Development of psychopathology: A vulnerability-stress perspective*. California: Sage Publications.
- Heiervang, A. L., Stevenson, J., & Kenneth Hugdahl, E. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(4), 251-256. <https://doi.org/10.1080/080394801681019101>
- Holmes, C. S., Dunlap, W. P., Chen, R. S., & Cornwell, J. M. (1992). Gender differences in the learning status of diabetic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(5), 698-704. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.60.5.698>
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jamaludin, I. I., & You, H. W. (2019). Burnout in relation to gender, teaching experience, and educational level among educators. *Education Research International*, 2019(1), 7349135. <https://doi.org/10.1155/2019/7349135>
- Kaçmaz, N., (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 55-66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuitfd/issue/9260/116046>
- Kalemoğlu, M., & Keskin, Ö. (2002). Acil çalışanlarında stres faktörleri ve tükenmişlik, *Ulusal Travma Dergisi*, 8, 215,-221.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11114/132886>
- Karahan, Ş., & Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11114/132886>
- Karaman, D., Kara, K. & Durukan, İ. (2012). Özgül öğrenme bozukluğu. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi*, 288-298
- Kemeröz Karakaya, H. (2017). *Psikiyatri kliniğinde çalışan hemşirelerde iş doyumunu, tükenmişlik düzeyi ve ilişkili değişkenlerin incelenmesi*, (Tez No. 466282) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi

- Kırılmaz, A., Çelen, Ü., Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması, *İlköğretim Online Dergisi*, 2(1), 2- 9. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8613/107272>
- Kilgore, K., Griffin, C., Otis-Wilborn, A. V., & Winn, J. (2003). The problems of beginning special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work. *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463291>
- Kruse, J., Schmitz, N., & Thefeld, W. (2003). On the association between diabetes and mental disorders in a community sample: results from the German national health interview and examination survey. *Diabetes Care*, 26(6), 1841-1846. <https://doi.org/10.2337/diacare.26.6.1841>
- Küçüksüleymanoglu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63. <https://eric.ed.gov/?id=EJ921186>
- Kyriakuscou, C. (2000). *Stres-Busting for Teachers*, Cheltenham: Nelson Thornes.
- Langher, V., Caputo, A., & Ricci, M. E. (2017). The potential role of perceived support for reduction of special education teachers' burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 120-147 <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2126>
- Marchand, A., Blanc, M. E., & Beauregard, N. (2018). Do age and gender contribute to workers' burnout symptoms?. *Occupational medicine*, 68(6), 405-411. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy088>
- Martínez, R. S., & Semrud-Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 411-420. <https://doi.org/10.1177/00222194040370050401>
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *American Psychological Society*, 12(5), 189-192. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.01258>
- Maslach, C. (2013). Burnout research in the social services: A critique. In *Burnout among social workers* (pp. 95-105). Routledge.
- 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., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 397 - 422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mukundan, J., & Ahour, T. (2011). Burnout among female teachers in Malaysia. *Journal of International Education Research–Third Quarter*, 7(3), 25-38.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. (Tez No. 811863) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Özcan, D. M. E., Eğri D. M., Kutlu D. M. O., Yakıcı D. C. İ., (1998). Okul çağı çocuklarında DEHB yaygınlığı: ön çalışma. *Journal of Turgut Özal Medical Center*. 5(2), 11-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/totm/issue/13145/158503>
- Özçivit, A. & Fidan, T. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54. <https://doi.org/10.20515/otd.17402>
- Özdemir, O. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stillerine Göre Okuma Güçlüklerinin Giderilmesi*. (Tez No. 429542) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, T. (2009). *İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Tez No. 241815) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Özdevecioğlu, M. (2004). Sosyal destek ve yaşam tatmininin mesleki stres üzerindeki etkileri: Kayseri’de faaliyet gösteren işletme sahipleri ile bir araştırma, *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 209-234. <https://dergipark.org.tr/en/pub/huniibf/issue/7880/103554>
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/buje/issue/14782/327987>
- Özmen, E. R. (2017). *Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar*. 1.Basım, Ankara: Eğiten Kitap.
- Qiao, H., & Schaufeli, W. B. (2011). The convergent validity of four burnout measures in a Chinese sample: A confirmatory factor-analytic approach. *Applied Psychology*, 60(1), 87-111. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00428.x>
- Sabuncuoğlu, Z. (1996). *Örgütsel psikoloji*, Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Saçlı, Ç. (2011). *Otel işletmelerinde tükenmişlik sendromu: Konya ili örneği* (Tez No. 308865) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağlam, G. T., & Sağlam, A. (2022). *Özel öğrenme güçlüğü*, İstanbul: Çuvaldız Yay.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B., & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ibufntd/issue/22932/245591>
- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Saraç, I. H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin incelenmesi* (Tez No. 527652) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306. <https://doi.org/10.1080/0305569042000224233>

- Sayıl, M., Kindap-Tepe, Y., & Kumru, A. (2019). Ebeveyn çatışması ve ergenin uyum sorunları arasındaki ilişkiler: Anne babanın kontrol uygulamalarının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(83), 90-93.
- Schaufeli W., & Enzman D., (1998), *The burnout companion to study and practice, acritical analysis*. London: Taylor and Francis,
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. <https://doi.org/10.1109/EMR.2010.5645750>
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R., & Schaufeli, W. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(1), 53-66. <https://doi.org/10.1348/096317900166877>
- Seferoğlu, S.S., Yıldız, H. & Avcı Yücel, Ü. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 348-364. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/30949/335363>
- Serdal & Sarı, (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen eğitim programının etkililiği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1739-1770. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/67470/586946>
- Shirom, A., Melamed, S., Toker, S., Berliner, S., & Shapira, I. (2005). Burnout and health review: Current knowledge and future research directions. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 20(1), 269-308. <https://doi.org/10.1002/0470029307>
- Shishkova, A. M., & Bocharov, V. V. (2022). The Burnout Concept as a Theoretical Framework for Investigating the Caregiving Impact of Relatives of Patients with Addictive Disorders. *Psychology in Russia*, 15(3), 111. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0307>
- Skenazy, J. A., & Bigler, E. D. (1985). Psychological adjustment and neuropsychological performance in diabetic patients. *Journal of Clinical Psychology*, 41(3), 391-396. <https://doi.org/10.1002/1097>
- Smedler, A. C., & Törestad, B. (1996). Verbal intelligence: A key to basic skills? *Educational Studies*, 22(3), 343-356. <https://doi.org/10.1080/0305569960220304>
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2007). *Cognitive psychology: Mind and brain*. N.J.: Pearson/Prentice Hall.
- Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: risk, resilience, and adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 10-24. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00054>
- Sucuoğlu, B. & Kuloğlu A. N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.

<https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=articles-page&journal-id=1428&article-id=75345>

- Sürgevil, D. O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*, Ankara: Nobel Yayınları
- Şahin, D. E. (2007). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri Ankara ili ilköğretim ve ortaöğretim okulları örneği*, (Tez No. 515316) [Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Şahin, F. & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 275-294. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jtee/issue/43251/525339>
- Şimşek, A., & Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Tosun, Y. (2019). *Hekimlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ile iş doyumu arasındaki ilişki*, (Tez No. 534305) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Tsatsanis, K. D., Fuerst, D. R., & Rourke, B. P. (1997). Psychosocial dimensions of learning disabilities: External validation and relationship with age and academic functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 490-502. <https://doi.org/10.1177/002221949703000505>
- Tuğrul, B., & Çelik, U. P. E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11131/133126>
- Tulunay, Ö. (2010). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim ile ilişkisi. (Tez No. 261316) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Uçman, P. (1990). Ülkemizde çalışan kadınlarda stresle başa çıkma ve psikolojik belirtiler. *Psikoloji Dergisi*, 7(24), 58-75
- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*, (Tez No. 185428) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Wallander, J. L., Varni, J. V., Babani, L., Banis, H. T., & Wilcox, H. T. (1988). Children with chronic physical disorders: Maternal reports of their psychological adjustment. *Journal of Pediatric Psychology*, 13(2), 197-212. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/13.2.197>
- Weems, C., & Silverman, W. (2008). Anxiety disorders. In T. P. Beauchaine, & S. P. Hinshaw (Eds.). *Child and adolescent psychopathology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- WHO. (2023, 11 09). Tükenme bir "mesleki fenomen": Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırılması. World Health Organization: <https://www.who.int/> adresinden alındı.

- Wolfe, D. A., & Mash, E. J. (2006). Behavioral and emotional problems in adolescents. *Behavioral and emotional disorders in adolescents: Nature, Assessment, And Treatment*, 3-20.
- Yavuz, M. & Yıkmaş, A. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/akef/issue/60702/896311>
- Yıldız, S. (2012). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuhayefd/issue/8783/109778>



Ekler

Ek-1: Etik Kurul Kararı



T.C.
İSTANBUL TOPKAPI ÜNİVERSİTESİ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu



Sayı : E-49846378-302.14.1-2400006488
Konu : Etik Kurul (Müge Ertuğrul)

14.04.2024

Sayın İlgili,

“Özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülen çocukların öğretmenlerinin ve özgül öğrenme güçlüğü ile uyum ve davranış bozukluğu görülmeyen çocukların öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması” konulu başvuru, 04.04.2024 tarih 2024/3 sayılı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu’nda görüşülmüş ve “katılımcılara verilen ankette ölçeğin orijinal adının belirtilmemesi” şartı ile bilimsel araştırma ve yayın etiği kurallarına uygun olduğuna karar verilmiştir.

Prof. Dr. Aziz EKŞİ
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Komisyonu Başkanı

Doğrulama Kodu: 368D66B

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Adresi: <https://etys.topkapi.edu.tr/BelgeDogrulama>

Ayvanisary Caddesi, No:45, 34087, Beşiktaş/İstanbul
Tel: 4447696 Faks: +90 212 6214503
E-Posta: info@topkapi.edu.tr Elektronik Ağı: www.topkapi.edu.tr
Kep Adresi: istanbultopkapiniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi: Ayşe SALTIKALP
Raporör - Bilimsel Araş. ve Yayın Etiği
Kom.



Ek-2: Kişisel Bilgi Formu

Öğrencinizde Özgöl Öğrenme Güçlüğü ile Uyum ve Davranış Bozukluğu Durumu

Evet () Hayır ()

Cinsiyet

Kadın () Erkek ()

Yaş

23-30 () 31-35 () 36-40 () 40 ve üstü ()

Medeni Durum

Evli () Bekar ()

Öğretmenlik Süresi

0-5 yıl arası ()

6-10 yıl arası ()

11-15 yıl arası ()

16-20 yıl arası ()

20 yıl ve üstü ()

Mesleğinizi İsteme Durumu

Evet () Hayır ()

Sektör

Özel sektör () Kamu sektörü ()

Ek-3: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

	Hiçbir zaman	Yılda birkaç 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 hissediyordum.							
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.							
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.							
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. Öğrencilerimin beni tükettiğine inanıyorum.							
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.							
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyuarsızlaştım.							
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.							
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.							
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.							
14. Öğretmenlikte iş yükünün çok fazla olduğunu düşünüyorum.							
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.							
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.							
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerle birlikte rahatça yaratabiliyorum.							
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuya dolduğunu hissediyorum.							
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.							
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.							
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.							
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.							

Ek-4: Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-14588481-605.99-98685751
Konu : Araştırma İzni

12.03.2024

İSTANBUL TOPKAPI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Genel Sekreterlik)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 01.03.2024 tarihli ve E-28839714-044-2400004830 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Müge ERTUĞRUL'un "Örgül Öğrenme Güçlüğü ile Uyum ve Davranış Bozukluğu Görülen Çocukların Öğretmenlerinin ve Örgül Öğrenme Güçlüğü ile Uyum ve Davranış Bozukluğu Görülmeyen Çocukların Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması" başlıklı tezi kapsamında Keçiören ilçesine bağlı ilkokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüş olup, çalışma tamamlandıktan sonra çalışmanın bir nüshasının 30 iş günü içerisinde arge06_arastirma@meb.gov.tr adresine PDF olarak gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yazar KOÇAK
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları (2 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
İstanbul Topkapı Üniversitesi

Bilgi:
Keçiören İlçe MEM

Adres:

Telefon No:

E-Posta:

Kep Adresi : meb@sehli.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.suhli.kep.tr/index.php>

Belge İmza: Ebru ÇERİK

Unvan : Müdür

İmza Adresi : Faka

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://www.suhli.kep.tr/index.php> adresinde 462e-a2e6-3ef1-018d-48b0 kodu ile doğrulanabilir.

ÖZGEÇMİŞ

Müge Ertuğrul Ankara’da doğmuştur. Lisans eğitimini Eskişehir Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. Bir rehabilitasyon merkezinde özel eğitim uzmanı olarak görev yapmaktadır. Halen İstanbul Topkapı Üniversitesi psikoloji programında öğrenim görmektedir

