

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI



**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE
ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FATMAGÜL GÜNAYDI

TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ MÜZEYYEN ELDENİZ ÇETİN

BOLU, AĞUSTOS-2021

KABUL VE ONAY SAYFASI

Fatmagül GÜNAYDI tarafından hazırlanan “**ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**” adlı tez çalışması jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir. 18/08/2021

Jüri Üyeleri

Danışman

İmza

Üye

Üye

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir,

aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 25/08/2021 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 25 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 25/06/2020 tarih ve 2020/06 toplantı sayılı etik izin alınmıştır.

.....

FATMAGÜL GÜNAYDI

ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ VE ALGILADIKLARI SOSYAL DESTEK ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ
FATMAGÜL GÜNAYDI

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ZİHİN ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

TEZ DANIŞMANI: DR. ÖĞR. ÜYESİ MÜZEYYEN ELDENİZ ÇETİN
BOLU, AĞUSTOS - 2021

XIII + 76 SAYFA

Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelenmektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılı sürecinde online olarak 356 özel gereksinimli öğrenci ile çalışan öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma verileri Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Katılımcılara ilişkin betimleyici istatistikleri yüzde ve frekans olarak sunulmuştur. Karşılaştırma analizleri için Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H ve Ki-kare analizleri; ilişki bağlamında ise Spearman rho korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Tüm bulgular kapsamında yapılan değerlendirmelere sonuçlarına göre; özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında; cinsiyet, medeni hal ve çalışılan engel grubu bağlamında anlamlı fark bulunmazken, lisanüstü mezunu öğretmenler lisans mezunlarından, özel kurumda çalışanlar resmi kurumda çalışanlardan, genel eğitim öğretmenleri özel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Algılanan sosyal destek düzeyleri arasında; cinsiyet, eğitim durumu, görev yapılan kurum ve eğitim ortamı bağlamlarında anlamlı fark bulunmazken, evli öğretmenler bekar öğretmenlerden daha yüksek sosyal destek algısına sahip ve OSB olan çocukla çalışan öğretmenler ise diğer engel grupları ile çalışan öğretmenlerden daha düşük sosyal destek düzeyine sahiptirler. Son olarak özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki elde edilmiştir. Farklı bir ifade ile yüksek sosyal destek algısına sahip öğretmenler daha düşük düzeylerde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

ANAHTAR KELİMELE: Özel Eğitim, Tükenmişlik, Sosyal Destek

ABSTRACT

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN BURNOUT
LEVELS AND PERCEIVED SOCIAL SUPPORT OF TEACHERS
WORKING WITH STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS
MASTER THESIS
FATMAGÜL GÜNAYDI
GRADUATE SCHOOL OF BOLU ABANT İZZET BAYSAL UNIVERSITY
DEPARTMENT OF SPECIAL EDUCATION
EDUCATION OF MENTALLY HANDICAPPED
THESIS ADVISOR: ASSIST. PROF. MÜZEYYEN ELDENİZ ÇETİN
BOLU, AUGUST-2021
XIII+ 76 PAGES**

The aim of this study is to examine the relationship between burnout levels of teachers working with students with special needs and their perceived social support. In this study, relational survey model, one of the quantitative research methods, was used. The research was carried out as online with the participation of 356 teachers working with students with special needs during the 2020-2021 academic year.

Research data were collected through Personal Information Form, Maslach Burnout Inventory-Educator Form and Multidimensional Perceived Social Support Scale. The collected data with the data collection tools in the research were analyzed with the SPSS 25 software. Descriptive statistics of the participants are presented as percentage and frequency in Tables. Mann-Whitney U, Kruskal Wallis H and Chi-square analyzes were used for comparison analyses. In addition in the context of the relationship, the Spearman rho correlation coefficient was used. According to the findings; among the burnout levels of teachers working with students with special needs; While there was no significant difference in terms of gender, marital status and disability group, graduate teachers experienced higher levels of burnout than undergraduate graduates, employees in private institutions than those working in public institutions, and general education teachers than special education teachers. Among the perceived social support levels; While there was no significant difference in terms of gender, educational status, institution and educational environment, married teachers had a higher perception of social support than single teachers, and teachers working with children with ASD had a lower level of social support than teachers working with other disability groups.

KEYWORDS: Special Education, Burnout, Social Support

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	ix
TABLO LİSTESİ	x
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	5
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar	6
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.8	
2.1. Özel Eğitim	8
2.1.1 Özel Gereksinimi Olan Birey.....	8
2.1.2 Özel Eğitim Öğretmenleri	10
2.1.3 Türkiye’de Özel Eğitim Bölümü Öğretmenliğinin Tarihçesi	12
2.1.4 Özel Eğitim Okul ve Kurumları	13
2.1.5 Tükenmişlik Kavramı.....	14
2.1.6 Maslach’ın Tükenmişlik Modeli	15
2.1.7 Sosyal Destek	17
2.1.8 Sosyal Destek Türleri	19
2.2 İlgili Araştırmalar.....	21
2.2.1 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerini İnceleyen Araştırmalar	21
2.2.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyini İnceleyen Araştırmalar	26
3. YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	29
3.3. Veri Toplama Araçları	31
3.3.1. Katılımcı Demografik Bilgi Formu	31
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu	31
3.3.3. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek	32
3.4. Verilerin Toplanması	33
3.5. Verilerin Analizi.....	33

4. BULGULAR.....	37
4.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Demografik Özellikler Bağlamında Karşılaştırılmaları	37
4.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	38
4.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumları Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	39
4.1.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	40
4.1.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	41
4.1.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Ortamı Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları	42
4.1.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışılan Engel Grubu Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları	44
4.1.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	45
4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Çok Boyutlu Sosyal Destek Düzeyleri ve Demografik Özellikler Bağlamında Karşılaştırılmaları	47
4.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Cinsiyetleri Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	47
4.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Medeni Durumları Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları	48
4.2.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	50
4.2.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları	51
4.2.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Ortamı Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları	52
4.2.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Çalışılan Engel Grubu Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları	53
4.2.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları	55
4.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerine Yönelik İlişkisel Bulgular.....	56

5. SONUÇ	59
5.1. Tartışma, Sonuç ve Öneriler	59
5.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	66
5.3. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	67
KAYNAKÇA	68
EKLER	74



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1. Maslach'ın tükenmişlik modelinin boyutları.....15



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	30
Tablo 3.2. Normal Dağılım Testi Sonuçları	34
Tablo 3.3. Varyansların Homojenliği Test Sonuçları.....	35
Tablo 4.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Betimleyici İstatistikleri	37
Tablo 4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Betimleyici İstatistikleri.....	38
Tablo 4.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	38
Tablo 4.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Medeni Durum Bağlamında Betimleyici İstatistikleri	39
Tablo 4.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Bağlamında Karşılaştırılması	39
Tablo 4.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Betimleyici İstatistikleri.....	40
Tablo 4.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Karşılaştırılması.....	40
Tablo 4.8. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Betimleyici İstatistikleri.....	41
Tablo 4.9. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Karşılaştırılması	41
Tablo 4.10. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışılan Eğitim Ortamı Bağlamında Karşılaştırılması (n=258)	43
Tablo 4.11. Eğitim Ortamı Bağlamında Tükenmişlik Düzeylerinde Anlamlı Fark Bulanan Puan Türlerine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları (n=258)..	44
Tablo 4.12. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Çalışılan Engel Grubu Bağlamında Karşılaştırılması (n=264).....	45
Tablo 4.13. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Betimleyici İstatistikleri	46
Tablo 4.14. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Karşılaştırılması.....	46
Tablo 4.15. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Betimleyici İstatistikleri.....	47
Tablo 4.16. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Betimleyici İstatistikleri	48

Tablo 4.17. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları.....	48
Tablo 4.18. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Medeni Durum Bağlamında Betimleyici İstatistikleri	49
Tablo 4.19. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Medeni Durum Bağlamında Karşılaştırılması.....	49
Tablo 4.20. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Betimleyici İstatistikleri	50
Tablo 4.21. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Karşılaştırması.....	50
Tablo 4.22. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Betimleyici İstatistikleri	51
Tablo 4.23. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Karşılaştırılması.....	51
Tablo 4.24. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Çalışılan Eğitim Ortamı Bağlamında Karşılaştırılması.....	52
Tablo 4.25. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Çalışılan Engel Grubu Bağlamında Karşılaştırılması	53
Tablo 4.26. Engel Grubu Bağlamında Anlamlı Fark Bulanan Puan Türlerine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları	54
Tablo 4.27. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Betimleyici İstatistikleri	55
Tablo 4.28. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Karşılaştırılması.....	55
Tablo 4.29. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İlişkisi	56
Tablo 4.30. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş, Mesleki Deneyim ve Çalışılan Kurumdaki Deneyim Süresi İle İlişkisi	57

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

ÖEUO	: Özel Eğitim Uygulama Okulu
ÖERM	: Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
HFDZE	: Hafif Düzeyde Zihin Engeli
OADZE	: Orta Ağır Düzeyde Zihin Engeli
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÇYS	: Çoklu Yetersizliğe Sahip



TEŐEKKÖR

Tez çalıőmamın tÖm aőamalarında değerli katkıları ve motive edici sözleriyle sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Müzeyyen ELDENİZ ÇETİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca tezimin tÖm aőamalarında yardımlarını, desteklerini esirgemeyen, isimlerini burada tek tek yazamayacağım ama kıymetli emeklerini hiçbir zaman unutmayacağım çok sevgili arkadaşlarım ve hocalarım da sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Eğitim hayatım boyunca desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen canım annem ve babama her zaman yanımda oldukları için teşekkürÖ bir borç bilirim. LisansÖstÖ eğitim yolculuğuna başlarken yanımda olan ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, hayallerimin peőinden birlikte koőtuęumuz canım eşim, sevgilim Onur'a sonsuz teşekkürler.

Vee bu macera dolu yÖkseklisans sÖrecini başından sonuna kadar her anını acı, tatlı tÖm anlarını yaşayan, hayallerinin peőinden koőan ve çıktığı bu yolda sonuna kadar devam edecek olan canım kendime sonsuz teşekkürler.

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amaçları, araştırmanın önemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanı sayıltıları ve araştırmada kullanılan tanımlar kısmı yer almaktadır.

1.1. Problem

Teknolojik gelişmelerin hızla arttığı, değişen gelişen günümüz dünyasında yaşanan gelişmelerden herkes üzerine düşen payı fazlasıyla almaktadır. Gelişen dünya düzenine bağlı olarak ailelerin ve öğrencilerin bilgiye ulaşmalarının kolaylaşması ile birlikte beklentileri de buna paralel olarak artmaktadır. Özellikle özel gereksinimli çocuğa sahip olan aileler, öğretmenler ve hatta öğrenciler sürekli değişen ve gelişen yeni öğrenme metotlarını, tedavi yöntemlerini araştırmakta ve öğretmenlerinden bu konular hakkında bilgi sahibi olmasını beklemektedirler. Daha önceki dönemlerde öğretmenin bilgisine güvenen ve öğretmenin hazırladığı çerçeve planları ile hareket eden veliler artık kendi çalışma planlarına öğretmenleri dahil etmeye çalışmaktadırlar. Tüm bu gelişmelere paralel olarak öğretmenlerin üzerine düşen yük daha da fazla artmakta bu da öğretmenlerde kaygı ve stres oranını arttırmaktadır. Hatta öğretim koşullarındaki taleplerin ve stres faktörlerinin artması, bazı öğretmenlerin mesleğe karşı olumsuz duygular oluşturmalarına neden olabilmekte ve bu da meslekten soğumaya ve meslekten ayrılmayı düşünmeye kadar gidebilmektedir. Mesleğe devam eden öğretmenlerin bir kısmı giderek artan stresle başa çıkmaya çalışırken bir kısmı da bu süreçte “tükenmişlik” yaşamaya başlamışlardır (Gündüz, 2006). Tükenmişliğin nedenleri arasında dış etkenlerin getirdiği stress nedeni ile iş ve yaşam durumlarında fazlasıyla yorgunluk ve bitkinlik anlamında da kullanıldığı bildirilmiştir (Tümekaya, 2001).

Maslach (1981)'ın geliştirmiş olduğu üç bileşenli tükenmişlik tanımı, günümüzde en yaygın ve kabul gören tanımdır. Bu tanıma göre tükenmişlik, insanlarla yüz yüze çalışanlarda sık sık ortaya çıkan kişisel başarıda azalmanın, duyarsızlaşmanın ve duygusal tükenmenin görüldüğü üç boyutlu bir kavram olarak kabul görmektedir (Ören ve Türkoglu, 2006; Veatch, 2006; Aksoy, 2007; Oruç, 2007; Yigit, 2007; Karahan, 2008; Türe, 2008; Kaya, 2010). Duygusal tükenme; tükenmişliğin stres boyutunu ifade eder ve yorgunluk, enerji bitimi olarak tanımlanır (Maslach ve Leiter, 2001).

Çokluk (2001), mesleki hayatları boyunca birkaç kuşağın eğitiminde rol almış ve meslekte geçirdikleri sürede tükenmişlik yaşanan meslek grubunun öğretmenler olduğunu belirtmektedir. Tam öğrenme modelinde olduğu gibi öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır ilkesine istinaden öğretmenlerden çok fazla şey beklenmektedir. Bu beklenti de öğretmenlerde baskı oluşturarak başarısızlık, hayal kırıklığı gibi duygulara zemin hazırlamaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlikleri de sınıf içi sorunlara hoşgörü göstermede azalma, iş performansının düşmesi, derse hazırlık yapmamaya başlama, işten ayrılmak isteme, devamsızlık gibi davranışsal sonuçlara neden olmaktadır. Tükenmişlik öğretmenin fiziksel ve ruhsal sağlığını da dolaylı olarak etkilemekte ve yaşam kalitesini düşürmektedir. Baş ağrıları, ülser, faranjit gibi sağlık sorunlarının yanısıra öfke, depresyon, öğrencilere ve mesleğine yönelik olumsuz tutumlar sergilemesine de neden olmaktadır. Öğretmenler üzerinde çok çalışılmış bir grup olup, meslek üyelerinin yaklaşık %20 sinin bu sorunla karşı karşıya olduğu belirtilmektedir (Torun, 1995).

Özel gereksinimli çocuklarla çalışan öğretmenler, çocukların eğitimi söz konusu olduğunda onların da en az çocukların aileleri kadar özveride bulunmaları ve sabır göstermeleri gerektiği açıktır. Buna ek olarak özel gereksinimli çocukların bakımı ve eğitimi normal gelişim gösteren çocuklara nazaran daha çok özveri ve sabır gerektirip daha zorlayıcı olabildiği bilinmektedir. Özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği içerisinde en yoğun başaramama kaygısı yaşayan öğretmen grubunu oluşturduğu söylenebilir. Öğrencilerin güç ve geç öğrenmeleri, ailelerin kaygıları nedeni ile öğretmenden daha fazla başarı beklentisi içerisine girmeleri ve eğitim paydaşlarının fazla olmasını da öğretmen üzerindeki baskıyı arttıran ve tükenmişliğe neden olan etmenler arasında sayabiliriz. Öğretmenlik mesleği stresli meslek grupları arasında olup, birde özel gereksinimli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu çocukların bireysel özellikleri nedeniyle daha da stresli hale gelmektedir. Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın kaçınılmaz olduğu özel eğitimde, özel eğitim öğretmenlerini diğer branşlardaki öğretmenlerle karşılaştırdığımızda tükenmişliği yaşama olasılığının özel eğitim öğretmenlerinde daha çok olduğu belirtilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005).

Öğretmenlik mesleğine ilişkin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılmasına ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bununla

birlikte özel gereksinimi olan çocuklara eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılan birçok çalışma vardır (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Çokluk, 1999; Özmen, 2001; Girgin ve Baysal, 2005; Vızlı, 2005; Girgin ve Baysal, 2006; Aksoy, 2007; Oruç, 2007; Yüksel, 2009; Şahin ve Şahin, 2012; Aydemir, 2013). Bu araştırmalar incelendiğinde genellikle mesleki tükenmişlik üzerine yoğunlaşıldığı ve tükenmişliğin meslekteki kıdeme, demografik değişkenlere (yaşa, cinsiyete vb.), mezun olunan yükseköğretim programına vb. değişkenlere göre nasıl farklılaştığının ortaya konulduğu görülmüştür.

Mesleğe başladığı ilk günkü heyecan ve ideallerini korumak için her insan gibi öğretmenler de dışsal desteğe gerek duymaktadır. Bu noktada karşımıza sosyal destek kavramı çıkmaktadır. Bireyin sosyal çevresinden aldığı duygusal, araçsal, fiziksel, ve bilgilendirici yardım sosyal destek olarak tanımlanmaktadır (Lu vd., 2015). Sosyal desteğin bireylerin gerek iş hayatlarında gerekse günlük yaşamlarında karşılaştıkları stres ve güçlükleri aşmasında önemli bir yeri vardır. İnsanların yaşamlarında onlara stres veren olayları gerçekçi bir şekilde değerlendirmelerine ve bu olaylarla başa çıkmalarına yardımcı olmasında ve kişinin kendisini değerli hissetmesinde sosyal desteğin önemli bir yeri bulunmaktadır (Pearson, 1986). Güçlü bir sosyal desteğe sahip olan kişiler iyimser bir bakış açısı oluşturarak psikolojik açıdan kendilerini daha iyi bilmektedirler (Cohen & Wills, 1995; Ekas, 2010). Gerek yurtiçi gerekse yurt dışı kaynaklardaki araştırmalar incelendiğinde sosyal desteğin, kişileri kendine güvenen, mutlu ve işlerinde başarılı bireyler olmasına önemli katkı sağladığı görülmektedir. Kişilerin karşılaştıkları güçlükler ile baş edebilme noktasında danışabilecekleri birinin olduğunu bilmesi vereceği kararlarda kendine güvenmesini sağlamaktadır. Bu durum sosyal destek algısı olarak tanımlanmıştır. Sosyal destek algısı, “bireyin gereksinim duyduğu anda yardım alabileceği kişilerin var olduğunu” bilmesidir (Yüksel, 2009).

Algıladıkları sosyal destek düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin özellikle tükenmişliğin nedenleri arasında ifade edilen stres düzeylerinin düşük olduğu ve bu durumun hem kişilik hem de mesleki yetkinlerine olumlu etkisinin olduğu belirtilmektedir (Ferguson vd., 2017; Yüksel, 2009). Ayrıca kişisel ilişkiler düzeyinde de bireylerin birbirine karşı destekleyici davranışları yani sağladıkları sosyal destek ile meslektaşları olan öğretmenlerle güvene dayalı ilişkiler kurmasına yardımcı olduğu ifade edilmektedir (Taşdan & Yalçın, 2010). Öğretmenlerin

güvene dayalı ilişkiler kurdukları ve sosyal destek bulabildikleri okul ortamlarında kuruma bağlılığı, mesleki ve kişisel güvenleri yüksek ve mesleki yeteneklerini sergilemede daha cesur ve yaratıcı davrandıkları belirtilmiştir (Oğuz & Kalkan, 2014). Doğası gereği sosyal bir varlık olan insan düşünce, duygu ve davranışlarıyla bir bütün olarak değerlendirildiğinde, mesleğindeki başarısı veya başarısızlığı halinde sosyal çevrenin ve bu çevreden sağlanan desteğin etkisi yadsınamaz. Stresle başlayan tükenmişlik, diğer tüm meslek gruplarını etkilediği gibi öğretmenleri de olumsuz yönde etkilemekte olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin başarısını ve haliyle eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Altay, 2007:19).

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine ve sosyal desteklerine ilişkin ayrı ayrı (Aydemir, 2015; Aytaç, 2011; Ceyhun, 2009; Çankıran, 2019; Dinç, 2018; Karakuş ve Ünsal, 2017; Mistan, 2017; Yalçın, 2011) gibi çalışmalar yapılmış olup özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmadığından bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek arasında ilişki olup olmadığı ve tükenmişlik ve sosyal destek düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediğidir. Bu amaçla su sorulara yanıt aranmıştır;

1. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve alt boyutlarında (duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı) bağımsız değişkenlere (yaş, medeni durum, cinsiyet, branş, okul türü, mesleki kıdem, okul kıdemi, mezuniyet düzeyleri) göre farklılık göstermekte midir?
2. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt boyutlarında (özel kişi, arkadaş ve aile) bağımsız değişkenlere (yaş, medeni durum, branş, cinsiyet, mezuniyet düzeyleri, mesleki kıdem, okul kıdemi okul türü) göre farklılık göstermekte midir?
3. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Öğretmenlik, meslek ve alan bilgisiyle birlikte hoşgörü, özveri, kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de içinde barındıran bir meslektir. Ancak öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynakları sebebiyle özellikle öğretmenlerin ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenildiği riskli bir meslektir. Bu tür etkilenmeler öğrencileri için çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerine, mesleğine ve diğer bireylere karşı ilgi, hoşgörü, sevecen olma ve mesleğinin sorumluluklarını yerine getirmedeki azim ve etkililiğini azaltabilir (Girgin ve Baysal, 2005). Özel gereksinimi olan çocukların normal akranlarına göre bakım ve eğitiminin daha fazla özveri ve sabır gerektirdiği düşünüldüğünde bu alanda görev yapan eğitimcilerin de en az aileler kadar özveri ve sabır göstermeleri gerektiği aşıkardır. Bu durumu göz önünde bulundurursak özel gereksinimli bireylerin eğitiminde yer alan eğitimcilerin işin stres boyutu da eklendiğinde diğer eğitimcilere kıyasla tükenmişliği yaşamaya daha yatkın oldukları söylenebilir (Weiskopt, 1980, s.18-23; Akt; Karahan, 2008). Özel gereksinimli bireyle çalışmak birebir ve bireyle çok yakın çalışmayı ve farklı teknik ve yöntemleri kullanmayı gerektirmekte fakat bireydeki gelişim genelde çok yavaş olabilmektedir. Bu sebeplerden dolayı tükenmişlik sendromu açısından özel eğitim öğretmenlerinin risk grubu olabilecekleri düşünülmektedir (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996 Akt: Aydemir, 2013).

Özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişliğin ortaya çıkmasında, çalıştıkları özel gereksinimli bireylerin özellikleri, öğretmenlerin öğrencileri kontrol etmesinde güçlüklerin olması, öğretmenlerin çalıştığı alanda konuların öğretilmesinin zor oluşu, öğretmenlerin öğretim sürecinde doyum sağlayamaması vb. tükenmişliğe yol açmaktadır. Özel eğitim söz konusu olduğunda çalışılan öğrencilerin özellikleri diğer gruplardan farklı bir değişken olarak düşünülmelidir. Özel gereksinimleri olan bireylerin özellikleri ve ihtiyaçlarının farklı oluşu öğretmenlerin tükenmişliklerine etki edebilir. Bu özellikler arasında; bireyin engel türü, problem davranışları olup olmaması gibi durumlar sayılabilirken; öğretmenlerin yardımcı öğretmenin bulunup bulunmaması, öğretmen tutumları, sınıf yönetimi tekniklerini kullanıp kullanmama durumu gibi değişkenler de sayılabilir (Oruç, 2007).

Türkiye’de özel eğitime dair sıkıntılar göz önünde bulundurulursa ve farklı alan mezunu olup özel eğitim alanında çalışan öğretmenler göz önüne alındığında bu öğretmenlerin daha fazla sosyal desteğe ihtiyaç duydukları (Uçar, 2014), sosyal

destek alan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissedip daha başarılı olduğu (Minghui vd., 2018), bulgularından yola çıkarak daha fazla araştırma yapılmaya gereksinim duyulduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülerek bu çalışma gerekli görülmüştür. Tükenmişlik ve sosyal destek ile ilgili daha önceki çalışmalarda bu iki kavram farklı farklı ele alınmış birbirleri arasındaki ilişki ile bir çalışma yapılmamış olması sebebiyle bu araştırma önem arz etmektedir. Öğretmenlerin sosyal destek algılarının anlaşılması ve gerekli sosyal desteğin sağlanması ile birlikte öğretmenlerin tükenmişlikten en az etkilenerek yaşam ve mesleki doyuma ulaşmalarına ışık tutması adına araştırmamız öğretmenlik mesleği ve özel eğitim öğretmenlerinin hem alanda hem de daha eğitim fakültelerindeyken mesleklerinin başlarında yol gösterici olması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırmanın eğitim fakültelerinin ve milli eğitim bakanlığının özellikle sosyal destek açısından düşünüldüğünde yönetici atama ve öğretim görevlisi seçimi gibi politikalarını oluşturmada yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çok boyutlu algılanan sosyal destek ile ilişkili olduğunun ortaya konması, tükenmişlik sorununun çözümüne yeni bir bakış açısı getirebileceğinden önemlidir. Ayrıca özel eğitimde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile çok boyutlu algılanan sosyal desteğin birlikte çalışıldığı herhangi bir çalışmanın olmaması da araştırmayı önemli kılmaktadır.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın katılımcılarının ölçme araçlarına verdikleri yanıtların doğru ve yansız olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- 1-Elde edilen veriler “Kişisel Bilgi Formu”,
- 2- “Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu” (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).
- 3- “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988) sağlanan bilgiler ile ve,
- 4-356 özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Tükenmişlik: İnsanlara hizmet verilen iş ya da mesleklerde çalışan kişilerin sık sık yaşadıkları duygusal, fiziksel ve zihinsel yorgunluğa neden olan sendrom tükenmişlik olarak tanımlanmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Sosyal Destek: Sosyal Destek: Sosyal destek, kişiye zorlu ve stres yaratan yaşam olayları ile karşılaştığında çevresindeki bireyler tarafından yapılan sosyal, psikolojik yani maddi ve manevi yardımdır (Akkaş ve Coşkun, 2009: 216).

Özel Eğitim Öğretmeni: Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde belirtildiğı üzere özel olarak yetiştirilmiş personel tanımına uygun olarak üniversitelerin özel eğitim öğretmenliğı bölümünden mezun olmuş kişilerdir.



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim ile ilgili alanyazında birçok tanıma rastlamak mümkündür. 573 sayılı kanun hükmünde kararnameye göre özel eğitim, “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi” olarak tanımlanmaktadır. Ülkemizde 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, özel eğitim *“Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi”* olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı üzere özel eğitim, üniversitelerin özel eğitim bölümünde özel eğitim yöntem ve tekniklerine göre özel olarak yetiştirilmiş öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir.

Özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama ihtimalini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireye özgü hazırlanan eğitim programları ile sistematik olarak uygulanan ve değerlendirilen öğretim hizmetlerinin bütünü özel eğitim olarak tanımlanmaktadır (Eripek, 2005: 8). Bu tanıma bakarak özel eğitimin bireye özgü yapılan programlarla yürütüldüğü görülmektedir. Bireyin bazı özelliklerinde oluşan normalden sapma, zedelenme, yetersizlik gibi engelleri nedeniyle normal eğitimden yararlanamayan bireylerin, özel olarak geliştirilmiş programlar ile özel olarak yetiştirilmiş çalışanlarla, bireyin özür ve ihtiyaçlarına uygun ortamda verilen eğitim çalışmaları özel eğitim olarak tanımlanmaktadır (Can, 2002: 211).

2.1.1 Özel Gereksinimi Olan Birey

Özel eğitimin tanımında da değindiğimiz gibi özel gereksinimi olan birey, akranlarından gelişimsel olarak anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireyleri ifade etmektedir. Ülkemizde Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) “özel ihtiyacı olan birey” ifadesi kullanılmış ve tanımı” Bireysel ve gelişimsel özellikleri

ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak yapılmıştır. Yönetmelikte yer alan özel gereksinimi olan bireyler ve tanımlanması aşağıdaki gibidir.

Ağır düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim ihtiyacı olan birey.

Orta düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey.

Hafif düzeyde otizmi olan birey: Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeyde sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey.

Ağır düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Orta düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey.

Hafif düzeyde zihinsel engelli birey: Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey.

Bedensel engelli birey: Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Görme engelli birey: Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

İşitme engelli birey: İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybindan dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey.

Ayrıca yönetmelikte yasal olarak tanımlanmamış ancak alanyazında yer alan çoklu yetersizliği olan birey; fiziksel, bilişsel, iletişim, duyu ve duyuşsal

zorlukları içeren, birden çok engeli olan bireyler olarak tanımlanmaktadır Mednick (2007).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2006)'ya göre:

Serebral palsili birey: Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,

Süreğen hastalığı olan birey: Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey şeklinde özel gereksinimli bireyler olarak tanımlanmıştır.

Tıbbi açıdan verilen tanımlar çocukların engel nedenlerini ortaya koyarken eğitsel anlamda düşünüldüğünde aynı engel grubunda olan çocukların öğrenme performansları birbirinden çok farklıdır. Bu bağlamda genelde eğitsel anlamda hafif, orta ve ağır olarak engel türleri üç grupta değerlendirilmektedir.

2.1.2 Özel Eğitim Öğretmenleri

Özel eğitim öğretmenleri: Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde belirtildiği üzere özel olarak yetiştirilmiş personel tanımına uygun olarak üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümünden mezun olmuş kişilerdir. Daha önceleri Özel Eğitim Anabilim Dalı olarak işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, üstün yetenekliler öğretmenliği ve zihin engelliler öğretmenliği olarak farklı bölümlere ayrılmış olan özel eğitim öğretmenliği Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 2014'te Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarını değiştirerek işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği mezunlarını ve zihin engelliler öğretmenliği "Özel Eğitim Öğretmeni" olarak atamaya başlamıştır. Buna istinaden Yüksek Öğretim Kurulu 2015 yılında İşitme Engelliler, Zihinsel Engelliler, Görme Engelliler ve Üstün Zekâlılar Öğretmenliği olarak ayrı ayrı verilen lisans eğitimlerinin birleştirilip, otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü alanlarını da ekleyerek "Özel Eğitim Öğretmenliği" adı altında yeni ve tek bir lisans programı olmasına karar vermiş tek bir bölümde birleştirmiştir.

Günümüzde özel otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü alanlarının da eklenmesi ile birlikte bir özel eğitim öğretmenliği mezunlarından 6 farklı öğrenci grubuna özel eğitim verebilmesi beklenmektedir. Programa yeni alanların eklenmesi ve diğer alanların birleştirilmesi ile birlikte özel eğitim

öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin iş yükü artmıştır. Özellikle daha önce görme, işitme, üstün yetenekli ya da zihinsel engelliler öğretmenliği alanından mezun olup mezuniyetinden farklı bir alana ataması yapılan öğretmenlerin kaygı düzeyleri artmıştır. Öğretmenlik en stresli meslek grupları arasında olup, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi söz konusu olduğunda bu öğrencilerin bireysel özellikleri nedeniyle daha stresli hale gelebilmektedir (Baysal ve Girgin, 2005)

Özel eğitim öğretmenlerinin ve görev sorumlulukları özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde;

- (1) Öğretmenler, kendilerine verilen sınıfın veya şubenin derslerini, programda belirtilen esaslara göre planlamak, okutmak, bunlarla ilgili uygulama ve deneyleri yapmak, ders dışında okulun eğitim-öğretim ve sosyal etkinliklerine katılmak ve bu konularda kanun, yönetmelik ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler.
- (2) Öğretmenler bu görevlerinin yanında aşağıdaki görevleri de yürütürler:
 - a) Bireyselleştirilmiş eğitim programları, gelişim ölçekleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak.
 - b) Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamak ve değerlendirmek.
 - c) Öğrencilerin eğitim performansları ve yetersizlik türünü dikkate alarak gerekli öğretim materyallerini hazırlamak ve/veya temin etmek.
 - ç) Okul ve kurumdaki aile eğitim çalışmalarına katılmak, sınıfındaki öğrencilerinin ailelerine yönelik aile eğitim çalışmalarını planlamak ve yürütmek.
 - d) Öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlanması ve eğitim performansları doğrultusunda başka bir okul veya kuruma yönlendirilmesinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ve BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapmak.
 - e) Öğrencilerin yetersizliklerinden dolayı kullandığı kişisel cihaz ve aletlerin bakımı ve kontrolüne ilişkin tedbirler almak.
 - f) Öğrencilerin eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda bire bir eğitim yapmak.
 - g) Sınıf öğretmenliğinin esas olduğu okul ve kurumlarda alan öğretmenleri ile birlikte ders okutmak.

(3) Öğretmenler ayrıca, görev tanımında belirtilen diğer görevler ile müdür tarafından verilen eğitim-öğretimle ilgili görevleri de yapar. (Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2006 madde 59) şeklinde sıralanmıştır.

Özel eğitim, ailenin, diğer branş öğretmenlerinin, rehber öğretmenlerinin ve özel eğitim ile ilişkili diğer uzmanların bir araya gelmesi ile oluşan bir alan olduğu halde özel eğitim öğretmenleri çoğu zaman özel eğitimin tüm yükünü çekmek zorunda kalabilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin hazır bir eğitim planı kullanamaması ve her çocuk için ayrı eğitim planı hazırlaması her çocuğun eğitim performansının ve öğrenme seviyesinin farklı olması ve her çocuğunun engel tür derecesinin farklılık göstermesi nedeni ile özel eğitim öğretmenliği mesleki bilgi anlamında sürekli kendini geliştirmesi gereken bir alandır.

2.1.3 Türkiye’de Özel Eğitim Bölümü Öğretmenliğinin Tarihçesi

Türkiye’de 1950 yılı özel eğitim için bir dönüm noktası kabul edilmektedir. Özel eğitim hizmetleri 1951 yılında 5822 sayılı kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmış olup örgün eğitim kurumları arasındaki yerini almıştır (Çıkılı, 1996). Türkiye’de özel gereksinimi olan bireylere yönelik öğretmen yetiştirmek amacıyla 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü’nde Özel Eğitim Bölümü açılmıştır. Bu bölüme giren bireylerde öğretmen okullarından mezun olma ve en az üç yıl öğretmenlik deneyimi olma şartı aranmıştır. Fakat bu bölüm iki yıl faaliyet gösterdikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kapatılmıştır (Akçamete, 2002).

Türkiye’de özel eğitim personeli yetiştirme amacıyla 1965 yılında atılan adımlardan biri de Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim Bölümünün açılmasıdır (Kargın, 2003). 1980’li yıllarda özel eğitim öğretmeni yetiştirme çalışmaları devam etmiş ve 1983 yılında Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı faaliyete girmiştir. Bu programın faaliyete girmesinin ardından 1986 yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim Bölümü Görme Engelliler ve Zihin Engelliler Öğretmenliği programları faaliyete girmiştir (Akt. Çakıroğlu, 2019). 1950’li yıllarda başlayan özel eğitim öğretmeni yetiştirme çabaları başta Gazi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ankara üniversitesi olmak üzere sonraları Trabzon Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Marmara Üniversitesi ve şimdilerde daha birçok devlet ve özel üniversitelerin eğitim fakültelerinde zihin, görme ve işitme alanlarında devam etmiştir.

Ülkemizde 2016-2017 eğitim öğretim yılına kadar özel eğitim öğretmenleri ilgili alanlardan yer alan anabilim dallarında yetiştirilmekteydi. Bu anabilim dalları başta zihin engelliler öğretmenliği olmak üzere görme engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği ve üstün zekalılar öğretmenliği olmak üzere dört farklı programdan oluşmaktaydı (Yükseköğretim Kurulu, 2016). Fakat 2016-2017 eğitim-öğretim yılı itibariyle YÖK tarafından, eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında üniversitelerde dört farklı alanda verilen lisans eğitimleri birleştirilerek “özel eğitim öğretmenliği” tek çatı altında yeniden oluşturulmuştur. Yeni özel eğitim öğretmenliği programında daha önceki yıllarda okutulan derslere benzer bazı ortak alan dersleri programın ana çekirdeğini oluşturmuştur. Özel eğitim öğretmenliğinin yetiştirilmesinde özel eğitim ile ilgili temel yeterliliklerin kazandırıldığı bu derslerin yanı sıra öğretmen adaylarının uzmanlaşabileceği altı farklı yan alan belirlenmiştir. Bu yan alanlar “zihin yetersizliği”, otizm spektrum bozukluğu”, “öğrenme güçlüğü”, “özel yetenek”, “işitme yetersizliği” ve “görme yetersizliği” olarak belirlenmiştir. Hazırlanan bu program kapsamında özel eğitim öğretmen adaylarının istedikleri bir ya da birkaç alanda uzmanlaşmaları hedeflenmiştir (Yükseköğretim, 2016).

Özel eğitim öğretmenleri her ne kadar bu alandaki en önemli uzman personel olsalar da farklı alanlardaki uzmanlar da özel eğitim alanında görev yapmaktadır. Bu uzmanlar, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehber öğretmenler gibi uzmanları kapsamaktadır. Ayrıca gerekli görüldüğü durumlarda dil konuşma terapisti, odyolog, fizyoterapist gibi uzmanlar da özel eğitim alanında görev yapabilmektedir.

2.1.4 Özel Eğitim Okul ve Kurumları

Ülkemizde işitme engelliler, zihin engelliler, ortopedik engelliler, görme engelliler, uzun süreli hastalığı olan bireyler olmak üzere beş engel grubunda bulunan bireylere özel eğitim hizmetleri özel eğitim okullarında sunulmaktadır. Tüm bu engel gruplarındaki bireylerin tanısı uygun olanlar akranları ile birlikte normal okul ve sınıflarda, “En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamlarında” tam zamanlı olarak kaynaştırma eğitimine alınmakta, özel eğitim sınıfları ve destek eğitim yoluyla eğitim hizmetlerinden yararlandırılmaktadır. Tanısı uygun olmayanlara ise; daha çok “Kısıtlayıcı Eğitim Ortamlarında” (ayrı özel eğitim okul ve sınıflarda) eğitim verilmektedir (Batu, Kırcaali İftar, 2006, s.8).

Özel gereksinimli bireyler için uygun eğitim ortamı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2006) göre özel eğitim okul ve kurumları; özel eğitime ihtiyacı olan bireylere hizmet veren, özel olarak yetiştirilmiş personelin bulunduğu, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemlerin uygulandığı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı her tür ve kademedeki yatılı ve gündüzlü resmî ve özel okul ve kurumları ifade etmektedir.

Ülkemizde eğitim verilen özel eğitim okul ve kurumları şunlardır (Vural, Yücesoy, 2003, s.146).

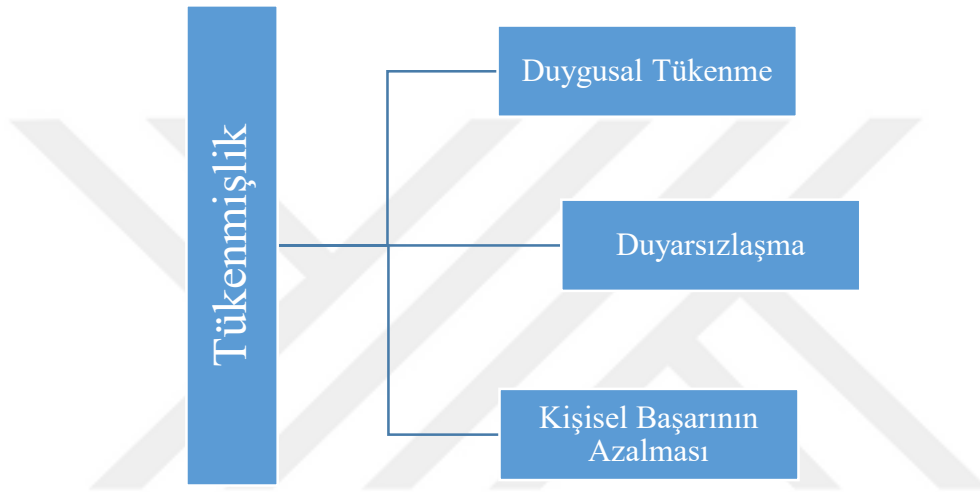
İşitme Engelliler İlköğretim Okulu,
İşitme Engelliler Çok Programlı Lise,
Görme Engelliler İlköğretim Okulu,
Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu,
Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi,
Hastane İlköğretim Okulu,
Eğitim ve Uygulama Okulu (Öğretilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar için),
Mesleki Eğitim Merkezleri (Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklar için),
İş Eğitim Merkezi (Zihinsel Engelli Yetişkinler için),
Bilim ve Sanat Merkezi (Üstün veya Özel Yetenekli Çocuklar için),
Görme Engelliler Basım Evi ve Akşam Sanat Okulu,
Özel Eğitim Sınıfları
Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri

2.1.5 Tükenmişlik Kavramı

1974 yılında Freudenberger tarafından ilk kez tükenmişlik kavramı tanımlanmıştır. Enerji ve güç kaynaklarının çok fazla isteğe maruz kalması sonucunda yaşanan yıpranma, bitkinlik ve başarısız olma durumunu Freudenberger tükenmişlik olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974: 159). Hayata ve diğer kişilere karşı gösterilen olumsuz tutum içeren zihinsel ve fiziksel boyutu olan tükenmişlik sendromunu, Maslach ve Jackson (1981), kişide ortaya çıkan uzun süreli yorgunluk, umutsuzluk ve çaresizlik duyguları olarak tanımlamışlardır (Akt; Avsaroglu, Deniz ve Kahraman, 2005). Alanda tükenmişlikle ilgili çeşitli modeller bulunmakla birlikte en çok kabul gören modellerden biri Maslach tükenmişlik modelidir. Çok yoğun bilgi, sabır ve tecrübe gerektiren bir alan olması nedeniyle tükenmişlik, özel eğitim alanında diğer branşlara göre daha büyük risk taşımaktadır.

2.1.6 Maslach'ın Tükenmişlik Modeli

Maslach (1981)'ın geliştirmiş olduğu üç bileşenli tükenmişlik tanımı günümüzde en yaygın ve kabul gören tükenmişlik tanımıdır. Bu tanıma göre tükenmişlik, diğer insanlarla yüz yüze çalışanlarda sıkça ortaya çıkan duyarsızlaşmanın, duygusal tükenmenin ve kişisel başarıda azalmanın görüldüğü, üç boyutlu bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Ören ve Türkoglu, 2006; Veatch, 2006; Aksoy, 2007; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Karahan, 2008; Türe, 2008; Kaya, 2010).



Şekil 2.1. Maslach'ın tükenmişlik modelinin boyutları.

Duygusal tükenme: Tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirten ve “bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını” şeklinde ifade edilen tükenmişlik boyutu, duygusal tükenmedir (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu 2001). Bitkinlik, yorgunluk, enerji tükenmesi olarak tanımlanan duygusal tükenme, tükenmişliğin stres boyutunu ifade eder (Budak ve Sürgevil, 2005; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bireyin sıklıkla işinden duygusal olarak tükenmişlik hissetmesi, duygusal tükenmenin ilk belirtisidir (Ören ve Türkoğlu, 2006). Duygusal olarak yoğun çalışma temposunda olan kişi, diğer kişilerin duygusal talepleri karşısında ezilmekte ve kendini zorlamaktadır. Bu durumu bir tepki olarak da duygusal tükenme ortaya çıkmaktadır (Karahan, 2008). Kişilerin duygusal kaynakları tükenmeye başladıkça kendilerini psikolojik olarak işe vermeleri mümkün olmamaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal tükenme yaşayan kişi eskisi gibi verimli olmadığını düşünmeye başlar ve özgüveni azalır, insanlardan kaçmaya başlar ve yalnızlığı tercih eder (Başaran, 2005).

Tükenmişliğin duygusal tükenme boyutuna, tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmalarda daha sık rastlanıldığını ifade edilmekle birlikte tükenmişlik yaşayan bireylerin duygusal tükenmeyi daha çok hissettikleri belirtilmektedir (Türe, 2008). Bireylerde yaşanan yorgunluk, kendini duygusal olarak aşırı yıpranmış hissetme ve psikolojik olarak kendini işe vermede yetersizlik durumu duygusal tükenme olarak görülür (Maslach ve Leiter, 2001). İş talep edilmesinden ya da oluşan önemli değişikliklerden kaynaklanan stres sonrası gösterilen tepkiler arasında ilk olarak duygusal tükenme yaşanmakta ve tükenmişlik yaşadığını söyleyen bireylerin anlattıkları durumun gerçekte duygusal tükenme olduğu ifade edilmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). İç kaynakların tükenmesi olarak da tanımlanan duygusal tükenme, mesleki yıpranma açısından bakıldığında risk faktörü olarak algılanmaktadır (Freudenberger, 1974).

Duyarsızlaşma: Tükenmişliğin kişilerarası ilişkilerini kapsayan bir alt boyut olup, kişilerin kendilerine ve çalışma ortamında hizmet ettikleri kişilere karşı hislerin azalması, duygusal, ruhsal ve bilişsel uzaklaşılması duyarsızlaşma olarak tanımlanmaktadır (Maslach ve Leiter, 2001). Maslach duyarsızlaşma alt boyutunu diğer alt boyutlara oranla en problemlili boyut olarak görmektedir. İnsanları kategorize etme, sık kurallarında katı tutum sergileme ve endişe duyarsızlaşmanın belirtilerindendir (Torun, 1997: 47). Duyarsızlaşan bireyler çalışma ortamında diğer bireylerin ve hizmet verdikleri kişilerin gereksinimlerine karşı tutum ve duygularında onlardan uzaklaşarak aldırış etmeme davranışı gösterirler (Garden, 1987). Duyarsızlaşma kişilerarası oluşan bir durumdur (Budak ve Sürgevil, 2005:96). Duyarsızlaşma, Maslach tarafından *"hizmet verilen kişilere karşı uzaklaşmış, katı hatta insancıl olmayan bir yanıt"* olarak tanımlanmıştır. Uzaklaşmanın artmasıyla birlikte diğerlerinin duygularına ve gereksinimlerine aldırmayan bir tutum meydana gelmektedir (Karahan, 2008, s.10).

Kişisel başarının azalması: Byrne (1994)'e göre bu alt faktör diğer alt faktörle ilişkilidir. Duygusal tükenmişlik yaşayan bireylerin işinden ve iş arkadaşlarından uzaklaşması ve bunun sonucu olarak kendilerini mesleğinde yeterince başarılı ve verimli göremedikleri şeklinde ifade edilmekte olup bireyin işine karşı olumsuz duygular hissetmesi, bu işin kendine göre olmadığı, işinde yeterince verimli olmadığı, üretmediği, başarısız olduğu, kendini işe yaramaz hissettiği ve mesleğinde ilerleyemediği, tüm çabalarının boşuna olduğu şeklinde düşünceleri olduğu belirtilmektedir (Maslach, Schaufeli and Leiter, 2001). Kişisel

başarısızlık yaşayan bireyler çevresindeki bireylerin kendileri hakkında olumsuz düşündüğü, sevilmediği, saygı duyulmadığı gibi düşüncelere kapılıp kendisinin depresyona girmesine ve sağlıklı düşünememesine sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin başarı kriterleri genellikle yapılan merkezi sınavlar ile ölçülmektedir. Aslında çocuğun başarısı olsa da öğretmenler öğrencilerinin başarıları ile övünmektedirler. Özel gereksinimli bireyler ile çalışan öğretmenlerin başarı kriteri bireysel eğitim planında aldığı amaçları çocuğa kazandırıp kazandıramadığı ile ölçülebilir fakat diğer öğretmenler çocuğun bu amaçlara ulaşp ulaşmadığını fark edememektedir. Dolayısıyla öğretmenin başarısının düşüp düşmediği ve çoğu kez fark edilememesi öğretmenin tükenmişlik yaşadığının da fark edilememesi anlamına gelmektedir. Burada aile çocuğun ilerlemelerini objektif olarak değerlendirebileceği için aile ile yapılan görüşmelerin öğretmen açısından düşünüldüğünde önemi artmaktadır.

Maslach, tükenmişlik olgusunu üç bileşenli bir sendrom olarak tanımlamış ve şu şekillerde ifade etmiştir (Çam, 1991).

Bunlar:

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

Maslach'ın ifade ettiği bu üç düzey; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarına denk gelmektedir.

Maslach'ın tükenmişlik modelinin boyutları incelendiğinde ilk aşama olan duygusal tükenmişlik boyutunda kişilerin desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir. Bu noktada sosyal destek kavramı karşımıza çıkmaktadır ve alan yazında sosyal destek ile ilgili ulusal ve uluslararası bir çok araştırma yapılmıştır. Eğer müdahale edilmezse duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasına neden olabilmektedir. Sonuç olarak tükenmişliğin kişilerin ve kişilerin çalışma ortamlarını olumsuz etkilediği ve mutsuzluğa neden olduğu söylenebilir.

2.1.7 Sosyal Destek

Bireylerin hayatta bir takım duygusal ihtiyaçları vardır. Bunlar sevilme, sayılma ve onaylanma şeklinde özetlenebilir. Bu üç duygusal desteğe sahip olan kişiler işlerinde ve hayatlarında daha mutlu ve başarılı bireyler olarak karşımıza çıkabilmektedirler. Duygusal destek, sosyal destek kavramının en önemli

boyutlarından biridir. Alan yazı incelendiğinde ulusal uluslararası kaynaklarda sosyal destek kavramı ile ilgili çeşitli kavramlar karşımıza çıkmaktadır.

Kişi zorlu ve stres yaratan yaşam olayları ile karşılaştığında çevresindeki kişiler tarafından kendisine yapılan psikolojik, sosyal yani maddi manevi yardım sosyal destek olarak tanımlanmaktadır (Akkaş ve Coşkun, 2009: 216). Kişinin gördüğü saygı, sevgi, güven ve takdir edime duyguları sosyal destek ile ilişkilidir (Cobb, 1976: 311; Cassel, 1974, Robertson, 1988; Pearson, 1990; Akt. Arıcıoğlu, 2008: 5). Sosyal destek yeni bir kavram olmamakla birlikte farklı oryantasyonlara sahip uzmanlar, sosyal çevrenin ve bireye gösterilen desteğin ve tüm bunların bireyin üzerinde yarattığı etkinin önemini özellikle vurgulamaktadırlar (Arman, 2009: 41). Cobb (1976: 300)’a göre sosyal destek bilgidir ve bu bilgi kişinin saygı duyulduğuna, sevildiğine, karşılıklı ilişkilerinde sorumlulukları olduğuna inanmasına sebep olan bilgidir.

Sosyal desteğin en önemli işlevinin kişinin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olması söylenebilir. Sosyal destek, “bireyin zorlu yaşam olayları ile başa çıkmasını yani üstesinden gelmesini kolaylaştırmaktadır” (Caplan ve Killilea, 1976; Akt. Erkan, 2003: 34). Fiziksel ve ruhsal sağlık, sosyal desteği işaret eder (Işıkhan 2007: 19) ve bu destek kişinin kendisine değer verildiğine, o toplumda bir yere sahip olduğuna inanmasını sağlar (Kozacıoğlu ve Gördürür 1995: 32). Kişi toplumla ve diğer insanlarla etkileşim halindedir ve bundan dolayı koşullardan etkilenip kendisi ya da toplumla ilgili birtakım problemler yaşayabilmektedir. Bu problemlerin üstesinden gelebilmek için de emek harcaması ve sosyal çevresindeki kişilerden destek alması gerekmektedir. Alınan bu destekle kişinin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığının iyi olması sağlanmaktadır (Yüksel ve Baytemir, 2010: 3-4). Bu yüzden her birey için sosyal destek önemlidir (Ak, 2014: 33). Bireyin toplumla kaynaşmasını sağlayarak yaşam doyum düzeyinin artırılması ve aynı zamanda stres düzeyinin azaltılması sosyal desteğin amaçlarındandır (Armstrong ve diğ., 2005: 275). Sosyal destek ile yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal destek en az iki kişi arasında gerçekleşen duygusal, sosyal ve maddi yardım şeklinde özetlenebilir.

Sosyal destek işlevlerinin neler olabileceği konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmıştır. Buna göre sosyal desteğin beş ayrı işlevinden söz edilebilir. Bunlar,

Sosyal desteğin yönü: En az iki kişi arasında olan alıcı ve verici olarak yapılan yardımların değişimi,

Desteğin eğilimi: Bizi seven, değer veren, önemseyen ve güvendiğimiz kişilerin varlığı ve hazır bulunmaları,

Desteğin tanımı: Kişinin sevildiğini, değer verildiğini ve karşılıklı iş birliğine dayanan bir iletişim halinde bulunduğunu gösteren özel bilgi,

Desteğin içeriği: Kişi hayatı süresince beğenilmeye, değerli görülme, kendisinden daha güçlü kişilerle özdeşleşmeye, korktuğu ve tedirgin olduğu zamanlarda teselli edilmeye ve kendisi gibi algıladığı insanlarla düşünsel ve duygusal paylaşımlarda bulunmaya ihtiyacı vardır.

Sosyal ağın desteği: Bireyin yaşamında önemli ve etkileşimde bulunduğu kişiler, bireyin sosyal ağını oluşturmaktadır. Bu sosyal destek ağı anne, baba ve arkadaşlardan oluşur. Sosyal ağın algılanan arkadaş desteği bireyin kendisini başarılı ve yeterli hissetme şansı yakalayarak, yeteneklerini geliştirmesine ve sağlıklı benlik algısı oluşturmaya yardımcı olur (Traş ve Güngör, 2011).

Sosyal desteklerin pek çok işlevi vardır. Bu işlevleri şu şekilde özetlemek mümkündür. Sosyal destekler;

- Kişilerin ihtiyaçları olan malzemeleri ve hizmetleri temin ederek duygusal açıdan rahatlamalarını sağlar.
- Kişilere sorunlarla ilgili olarak rehberlik ederek bu sorunlarla nasıl başa çıkacaklarına dair yol gösterir.
- Kişilere performanslarını geliştirebilecekleri dönütler sunarlar.
- Olumlu uyuma ve kişisel gelişime katkıda bulunurlar.

Gerek gereksinim ve krizlerde gerekse de günlük yaşamda kişilerin birbirleriyle olan iletişimi kişilerin stres kaynaklı yaşayacakları olumsuzlukları azaltır ve kişileri bunlara karşı korur (Kaner, 2003).

2.1.8 Sosyal Destek Türleri

Sosyal destek türleri beş grup altında toplanabilir (Caplan, 1974).

Duygusal Destek: Kişinin karşısındakini etkili bir şekilde dinlemesi, sevgi, saygı, merhamet göstermesi ve empati kurması ile yapılan destektir. Bu destek türü kişinin ruhsal sağlığı açısından önemlidir. Bu destek türü sayesinde kişi sevildiğini, değerli olduğunu ve önemsendiği hisseder. Kendini değerli hisseden kişinin özgüveni artmaya başlar (Ak, 2014: 35).

Takdir Desteği: Kişinin yaşadığı problemleri ve eksiklikleri ile birlikte kabullenip, bireye duyulan saygıdır. (Torun, 1995: 23- 24).

Maddi Destek: Kişilerin günlük yaşamda yerine getirmesi gerekli olan sorumluluklarını gerçekleştirebilmesine yardımcı olan araçlardır. Örneğin, işi olmayan bireye iş bulma (Arıciöglu, 2008: 9). Bu sosyal destek türünün diğer destek türlerinden farklı kişinin problemini kişi adına çözebilmesidir (Abay, 2009: 34).

Bilgisel Destek: Sorunların çözülmesini sağlayan bilgi ya da becerilerin öğretilmesidir (Torun, 1995: 23-34). Bu destek türü bireysel ve sosyal çevre sorunları ile ilgili bilgi, nasihat, geri bildirim, tavsiye verme ve rehberlik etme gibi davranışları içermektedir (Abay, 2009: 33-34).

Beraberlik Desteği: Kişinin boş vakitlerini başkalarıyla birlikte değerlendirmesidir (Torun, 1995: 23-24). Kişinin bir gruba ait olması ve kendisini sosyal çevrede değerli hissetmesi, saygı duyulması vb. gibi bireye verilen destek türüdür (Robertson, 1988; Akt. Açıköğ, 2013: 29). Bu destek türünün işlevi, kişilerin problemlerinden arınmasını ve olumlu duygu durumuna geçmelerine kolaylık sağlar. Kişilerin birlikte yaptığı etkinlikler stresi azaltır, bir arada bulunmak kişiler arası yoğun iletişimi ve bağlılığı sağlar (Jaccard ve Wan, 1996: 505).

Sosyal destek türleri sekiz grupta toplanabilir (Richman ve Rosenfeld 1988: 309-324). Bu sekiz sosyal destek türü şöyledir:

1. Duygusal destek: Kişiye duygusal anlamda rahatlık duygusunu veren ve kişinin yanında olduğunu sağlayan destek.

2. Dinlenme: Kişinin hiçbir müdahale olmadan, yargılanmadan, tavsiye verilmeden dinlendiği algısı.

3. Duygusal meydan okuma: Kişiye değer, duygu ve tutumlarını değerlendirmesine meydan okuyarak destek verme.

4. Gerçeği doğrulama desteği: Destek gören bireyle benzer bakış açısına sahip bir diğer kişinin destek alanın bakış açısını ispatlamasına yardım etme.

5. İş Takdir desteği: Destek görenin övüldüğünü ve emeklerinin fark edildiğini algılaması.

6. İşe Meydan okuma: Kişinin yaptığı işe bağlanması ve daha yaratıcı olması için destek alanın davranış ve düşüncelerine meydan okuma.

7. Gözle görülür yardım: Destek olan kişiye hediye verme ya da para yardımı yapılması.

8. Kişisel yardım: Destek alan kişinin işinin yapılması.

Cohen ve Wills (1985) dört sosyal destek türü belirlemişlerdir:

1) Saygı desteği: Bu destek türü kişinin kabul edilmesi ve saygı görmesi ile ilgilidir. Kişinin kendisi ve yaşadığı deneyimlerinden dolayı saygı gördüğünü ve herhangi şahsi hata veya sorun olsa dahi kabul gördüğünün ifade edilmesi, kişinin özsaygısını geliştirecektir.

2) Bilgi desteği: Bir sorunun ortaya çıkması, anlaşılması ve bu sorunun çözülmesi konusunda yapılan yardımdır. Tavsiyede bulunma, sorunun boyutlarını değerlendirme ve bilişsel rehberlik gibi özellikleri bulunmaktadır.

3) Sosyal arkadaşlık: Serbest zaman değerlendirme ve kişinin başkalarıyla birlikte olması durumudur. Bu durum başkalarıyla yakın olma ihtiyacını karşıladığı, kişiyi sorunlar üzerine düşünmekten alıkoyduğu ve olumlu duyguları teşvik ettiği için stresi ve kaygıyı azaltmada etkili olacaktır.

4) İşlevsel destek: Maddi yardım anlamına gelen bu destek türü, çevresel kaynaklar ve gerekli görülen hizmetlerin sağlanması anlamına gelmektedir. İşlevsel sorunların doğrudan çözüme ulaşması ya da kişiye eğlenceye ayırabilecek zaman kazandırma, rahatlama sağlama nedeniyle stresi azaltabilecek bir özellik göstermektedir. Bu destek türleri farklı farklı sınıflandırılabilir da birbirlerinden bağımsız değildir aksine birbirlerini etkiler. Örneğin, diğer kişilerle daha fazla sosyal birlikteliği olanlar daha çok maddi ve duygusal desteklere sahip olurlar (Cohen ve Wills,1985).

Öğretmenlik mesleği, mesleki açıdan getirdiği yük ve sorumluluklar düşünüldüğünde tükenmişlik riski yüksek meslek gruplarından. Özelinde düşünüldüğünde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin riskinin öğretmenlik mesleği grubu içerisinde tükenmişlik riski açısından diğer branşlara göre daha yüksek risk taşıdığı ve sosyal desteğe en fazla ihtiyaç duyan branşların başında geldiği söylenebilir. Sosyal destek türleri incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin daha çok duygusal destek, saygı desteği, bilgi desteği, dinleme, takdir edilme destek türlerine ihtiyaç hissettikleri görülmektedir.

2.2 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve algıladıkları sosyal destek düzeyini inceleyen araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerini İnceleyen Araştırmalar

Karahan (2008), “*özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*” adlı çalışmada öz-yeterlik ve

tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyip aralarında fark olup olmadığını araştırmıştır. Ayrıca tükenmişlik ve öz-yeterlik arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma özel eğitim okullarında çalışan psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, rehberlik ve psikolojik danışmanlar, sınıf öğretmenleri ve çocuk gelişimcilerden oluşan 263 katılımcı ile gerçekleştirdiği araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, mezun oldukları alan, eğitim düzeyleri, çalışmakta oldukları alan, günlük çalışma süreleri, meslekte çalışma süreleri, çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır.

Aydemir (2013), “*özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*” adlı çalışmasında özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve yaşam doyum düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeğinin kullanıldığı bu çalışmaya İstanbul Anadolu yakasında özel eğitim okullarında çalışan 292 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyum düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Mistan (2017), “*özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*” adlı çalışma Kastamonu ilinde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, iş doyum ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Hackman ve Oldham İş Doyumu Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmış olup 205 katılımcıya uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde çok güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Gönüldaş (2017), “*özel eğitim adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*” adlı çalışmasında özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya 212 erkek ve 416 kadın özel eğitim öğretmen adayı ve öğretmeni katılım sağlamıştır. Araştırmada Sürekli Kaygı Ölçeği, Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Anketi, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği katılımcılara uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda yeterlik, kaygı ve tükenmişlik puan ortalamaları ilişkisel olarak incelendiğinde, yeterlik ile kaygı ve tükenmişliğin negatif yönlü bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Çankıran (2019), “*özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*” adlı çalışma özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının, mesleki benlik saygısıyla öğretmenlerin eğitim durumu, meslekteki ve özel eğitim alanındaki çalışma süresi değişkenlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmaya Konya ilinden özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan 276 öğretmen katılmıştır. Katılımcılara Hackman ve Oldham İş Doyum Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Arıcak Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki benlik saygısı ile mesleki tükenmişlik ve alt boyutları arasında negatif-ters yönde ilişki; iş doyumunu arasında ise pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür.

Dinç (2018) “*özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*” adlı çalışma özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik ve öznel iyi oluş düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenerek, farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti amaçlanmıştır. Araştırmaya Gaziantep ilinde özel eğitim kurumlarında görev yapan 705 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılara Öznel İyi Oluş Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öznel iyi oluş puanlarının hiçbir demografik değişkene göre farklılaşmadığı, duygusal tükenmişlik puanlarının yalnızca cinsiyet ve yaşa göre farklılaştığı, kişisel başarı puanlarının cinsiyet, yaş, görev yapılan kurum türü, hizmet süresi ve mezun olunan bölüme göre farklılaştığı, duyarsızlaşma puanlarının mezun olunan bölüm, yaş ve görev yapılan kurum türüne göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Coşkun (2019) “*Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyinin karşılaştırılması*” adlı çalışmada sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri hangi düzeyde olduğu ve bu iki branş öğretmenlerinin tükenmişlik ve mesleki doyum düzeyleri karşılaştırılmaya ve tükenmişlik düzeyinin mesleki doyum üzerinde anlamlı farklılıklar gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 2016-

2017 yılları arasında Antalya ilinde 277 özel eğitim sınıfı ve ilkokulda görev yapan özel eğitim ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılara Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Mesleki Doyum Ölçeği uygulanmış ve bu ölçekler ve alt boyutlarından alınan puanların demografik değişkenleri ile olan ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenlerin tükenmişlik algıları ile mesleki doyum algıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ulus (2019), “*özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*” adlı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya katılan 200 özel eğitim öğretmenine Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Mesleki Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlikleri düşük, mesleki benlik saygıları yüksek bulunmuştur. Tükenmişlik düzeyi düşük olmakla beraber bazı değişkenlerde yüksek tükenmişlik bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki benlik saygıları ile tükenmişlik durumları arasında çift yönlü, negatif, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Saraç (2018), “*Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*” adlı çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya İstanbul Anadolu yakasında özel eğitim ve spor merkezinde çalışan 120 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarının demografik bilgilere göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Karabaş (2018), “*Özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi*” adlı çalışmada özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeylerinin, görev yaptığı yerleşim yeri, cinsiyet, mesleği isteyerek seçip seçmeme değişkenleri ve tükenmişlik ile yaşam doyumu arasındaki ilişki açılarından incelenmiştir. Araştırmaya katılan 210 katılımcıya Kopenhag Tükenmişlik Envanteri, Kişisel Bilgi Formu ve Yaşam Doyum Envanteri uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda tükenmişlik ile yaşam doyumu arasındaki

negatif bir ilişki bulunmuştur. Yani bireylerde tükenmişlik arttıkça yaşam doyumunun azalmakta olduğu görülmüştür.

Kocaman (2018), “Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki” adlı çalışmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerilerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ve bu iki değişkenin farklı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelemektir. Araştırmaya Çanakkale il genelindeki 12 özel eğitim okulunda çalışan 106 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmaya katılan katılımcılara Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf yönetimi becerileri ile mesleki tükenmişlikleri arasında düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Çabuk (2015), “Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmanın amacı özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirleyerek bazı demografik ve mesleki değişkenler açısından tükenmişliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmaya katılan 100 öğretmene Kişisel Bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik bilgilere göre farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Kaya (2019), “Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya katılan 142 öğretmene Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin biraz düzeyinde tükenmişlik düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Sun, Wang, Wang, Du ve Zhang (2019) “*The mediating effect of perceived social support on the relationship between mindfulness and burnout in special education teachers*” adlı çalışmada Çinli özel eğitim öğretmenlerinde algılanan sosyal desteğin bilinçli farkındalık ve tükenmişlik arasındaki ilişki üzerindeki aracı etkisini araştırmayı amaçlamıştır. 507 öğretmene Çok Yönlü Farkındalık Ölçeği, - Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda tükenmişliğin bilinçli farkındalık ve algılanan

sosyal destek ile negatif, algılanan sosyal desteğin ise bilinçli farkındalık ile pozitif ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

2.2.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyini İnceleyen Araştırmalar

Deveci ve Ergin (2018), “*Özel Eğitim Kurumunda Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Mesleki Sosyal Destek ve Mesleki Yetkinlik İnançları Arasındaki İlişki*” adlı çalışmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı ile mesleki yetkinlik inançları arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Araştırmaya Tekirdağ ilinde özel eğitim kurumlarında çalışan 174 öğretmen katılmış ve bu öğretmenlere Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algıladığı mesleki sosyal desteğin yönetim, aile ve öğrenciden algılanmasının, öğretmen yetkinliği alt boyutlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu; meslektaş desteğinin, öğretmen yetkinlik inancı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur.

Aytaç (2011), “*zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi*” adlı çalışma zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmaya katılan 256 öğretmene Minnesota İş Tatmin Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin ortamın üzerinde iş tatminine sahip oldukları, en yüksek sosyal desteği eşlerinden, en düşük sosyal desteği ise öğrencilerinden algıladıkları belirlenmiştir.

Ceyhun (2009), “*zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde göiş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumu*” adlı çalışmanın amacı özel ve resmi özel eğitim kurumlarında zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumu düzeylerini karşılaştırmak ve öğretmenlerin kişisel özellikleri ve iş yaşantılarıyla ilgili değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmektir. Araştırmaya Ankara ilinde özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan 320 öğretmene Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, İş Stresi Ölçeği ve İş Tatmini Ölçeği (MSQ) uygulanmıştır. Araştırma sonucunda özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumu düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Karakuş (2017), “*özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*” adlı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılıkları ile mesleki sosyal destek düzeylerinin ne düzeyde olduğu, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı; mesleki sosyal desteğin psikolojik dayanıklılığı yordayıp yordamadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş ilinde görev yapan 102 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Uçar (2014), “*Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*” adlı çalışmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerine ve mesleki sosyal destek düzeylerine etki eden değişkenlerin incelenmiştir. Araştırmaya İstanbul ilinde görev yapan 202 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği ve Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik dayanıklılık ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelendiğinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Bataineh ve Alsagheer (2012), “*An investigation of social support and burnout among special education teachers in the united arab emirates*” adlı çalışmada özel eğitim öğretmenleri arasında tükenmişliği azaltmada hangi sosyal destek kaynağının (denetmenler, meslektaşlar, arkadaşlar, eş veya aile) en etkili olacağını araştırmayı amaçlamıştır. 300 özel eğitim öğretmenine Sosyal Destek Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında aile desteği, meslektaş desteği ve kişisel başarı arasında önemli pozitif korelasyonlar ortaya çıkmıştır. Demografik değişkenler cinsiyet, yaş, medeni durum ve öğretmenlik deneyimi, üç tükenmişlik boyutunun hiçbirisiyle anlamlı düzeyde ilişkili çıkmamıştır.

Langer, Capute ve Ricci (2017), “*The Potential Role of Perceived Support for Reduction of Special Education Teachers’ Burnout*” adlı çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğini azaltmada algılanan desteğin potansiyel rolünü araştırmıştır. Araştırmaya katılan 276 özel eğitim öğretmenine Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitimciler Anketi, Algılanan İşbirliği ve Destek üzerine

bir ölçek (CSIT) ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Sonuçlar, dikkate alınan tüm modellerde duygusal tükenmeyi azaltmada ve kişisel başarıyı geliştirmede algılanan desteğin potansiyel rolünü ortaya koymaktadır.



3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümde, araştırma modeli, katılımcı grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler sunulmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmamızda özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin belirlenmesi ve ilişkisinin ortaya konulması nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla çalışmamızda özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyeti, yaşı, medeni hali, görev yaptığı kurum türü ve eğitim ortamı, çalıştığı engel grubu, mesleki deneyimi ve branşı) göre incelenmiştir. Bu bağlamda ilişkisel tarama modelinde araştırmaya konu olan kişi, olay ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi yansıtılmaya çalışılır (Karasar, 2013). Ayrıca ele alınan olgunun yansıtılması bir noktada betimsel araştırma modelini de ifade etmektedir. Çünkü betimsel araştırma modelinde ele alınan olay, kişi ya da nesnenin tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanması amaçlanır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Gay, Mills ve Airasian, 2012: 185).

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmamızın katılımcı grubunu özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde iki aşamalı örnekleme türü kullanılmıştır. Birinci aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme, ikinci aşamada ise basit rastlantısal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, araştırmaya katılacak olan kişiler, birimler ya da nesneler belirli kriter ve özelliklere sahip olmalıdır. Belirlenen bu özellikleri karşılayan katılımcılar örnekleme seçilirler (Büyüköztürk, 2010). Bu araştırmanın katılımcılarında olması belirlenen özellikler; Özel Eğitim Bölümü mezunu olmak ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki özel eğitim okullarında ya da Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde öğretmen olarak çalışıyor olmaktır. Araştırma, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya katılan ve analiz süreçlerine dahil olan 269 özel eğitim öğretmeni ve 87 diğer öğretmenlik alanlarından olmak üzere toplam 356 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 3.1.'de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kategorik Değişkenler		<i>n</i>	%	
Cinsiyet				
Kadın		195	72,5	
Erkek		74	27,5	
Medeni Durum				
Evli		119	44,2	
Bekar/Boşanmış		150	55,8	
Eğitim Düzeyi				
Üniversite Mezunu		240	89,2	
Yüksek Lisans		29	10,8	
Görev Yapılan Kurum				
Resmi Kurum		228	84,8	
Özel Kurum		41	15,2	
Çalışılan Eğitim Ortamı				
ÖEUO 1. Kademe		29	10,8	
ÖEUO 2. Kademe		28	10,4	
ÖEUO 3. Kademe		61	22,7	
ÖERM		29	10,8	
Özel Eğitim Sınıfı		111	41,3	
Özel Eğitim Anaokulu		8	3	
İ.E. Mesleki Eğitim Merkezi		3	1,1	
Çalışılan Engel Grubu				
HDZE		100	37,2	
OADZE		106	39,4	
OSB		36	13,4	
ÇYS		22	8,2	
İşitme Enggeli		3	1,1	
Görme Engelli		2	0,7	
Sürekli Değişken	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>Min.-Maks.</i>
Yaş	269	29,32	6,04	21-62
Mesleki Deneyim	269	5,69	5,74	1-41

Not: ÖEUO= Özel Eğitim Uygulama Okulu; ÖERM= Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi; İE=İşitme Engelliler; HDZE= Hafif Düzey Zihin Engeli; OADZE=Orta Ağır Düzey Zihin Engeli; OSB= Otizm Spektrum Bozukluğu; ÇYS=Çoklu Yetersizliğe Sahip.

Tablo 3.1.'de yer alan bilgilere göre katılımcıların 195'i (%72,5) kadın, 74'ü (%27,5) erkektir. Evli katılımcı sayısı 119 (%44,2), bekar/boşanmış katılımcı sayısı 150 (%55,8) kişidir. Özel eğitim öğretmenlerinin %89,2'si (n=240) lisans eğitimi mezunu iken %10,8'i (n=29) yüksek lisans mezunudur. Görev yapılan kurum dağılımı incelendiğinde 228 (%84,8) öğretmenin resmi kurumda, 41 (%15,2) öğretmenin ise özel kurumda çalıştığı görülmektedir. Çalışılan eğitim ortamı seçeneğinde en yüksek frekans 111 (%41,3) öğretmen ile özel eğitim sınıfı ve çalışılan engel grubu dağılımların en yüksek frekans 106 (%39,4) kişi ile ağır-orta

düzeyde zihin engelli ve ikinci en yüksek frekans 100 (%37,2) kişi ile hafif düzeyde zihin engelli çocukla çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin yaş ortalaması 29,32 yıl ve mesleki deneyimleri ortalama 5,69 yıl şeklindedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesi için katılımcı demografik bilgi formu, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek” ölçekleri kullanılmıştır.

3.3.1. Katılımcı Demografik Bilgi Formu

Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulan ve katılımcı öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yaptığı kurum türü, çalışılan eğitim ortamı ve engel grubu, yaş ve mesleki deneyim sorularından oluşmaktadır.

3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Maslach ve Jackson, öğretmenler, hemşireler, polisler, doktorlar ve psikiyatristler gibi yüz yüze iletişim gerektiren meslek gruplarında görev yapan 1025 kişi ile tükenmişlik ölçeğini geliştirme çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmalar sonucunda açıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri neticesinde; duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı olmak üzere üç boyut ve toplamda 22 maddeden oluşan 7’li Likert tipi tükenmişlik ölçeğini geliştirmişlerdir. Kişinin işindeki duygusal talep ve gerekliliklere cevap veremeyecek duruma gelmesi aracın duygusal tükenme boyutunu; bireyin mesleğinde iletişim ve etkileşim halinde olduğu kişiler ile arasına mesafe koyması ve onları görmezden gelmesi duyarsızlaşma boyutunu; bireyin çalıştığı meslekte kendisini başarılı bulması ise kişisel başarı boyutunu oluşturmaktadır (Maslach vd., 2001). Tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutu 9, duyarsızlaşma alt boyutu 5 ve kişisel başarı alt boyutu ise 8 maddeden oluşmaktadır. Aynı ayrı değerlendirilen ve hesaplanan alt boyutlardan; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alanlarından alınan yüksek puanlar kişinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutunda ise diğer alt boyutların aksine alınan puanların düşük olması kişinin işinde karşılaştığı talepler nedeniyle kendisini başarısız ve yetersiz hissettiğini yani yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ifade etmektedir. Kişisel başarı boyutu duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın tersi

olarak düşünülmemelidir. Maslach vd. (2010) ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasında orta düzeyde ve pozitif bir ilişki varken bu iki alt boyutun kişisel başarı boyutu ile arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Ergin (1993) doktorların ve hemşirelerin tükenmişlik düzeylerini incelemek üzere Maslach tükenmişlik ölçeğini Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçeğin eğitimci formu ise 1986 yılında yine Maslach ve arkadaşları tarafından geliştirmiştir. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun ülkemizde ilk kullanımları ve uyarlama çalışmaları Günseli Girgin (1995) ve Asuman Baysal (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ancak ifade edilen uyarlama çalışmalarında öğretmenlerin kendileri hakkında doldurdukları ölçek sonuçlarının aynı öğretmenler hakkında meslek arkadaşlarının doldurduğu cevapları ile karşılaştırması ile sınırlı kalmıştır. Dolayısıyla herhangi bir geçerlilik çalışması yapılmamış sadece güvenilirlik verilerine ilişkin çalışmalar sunulmuştur (Gündüz, 2005; Girgin, 2010; Ertürk ve Keçecioğlu, 2012).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarının tamamlanması 2015 yılında İnce ve Şahin tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları envanterin özgün yapısının korunduğunu ve her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alpha katsayılarının duygusal tükenme (.88), duyarsızlaşma (.78) ve kişisel başarı boyutu için (.74) olarak bulunmuştur. Ayrıca geçerlilik çalışmaları kapsamında elde edilen doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına elde edilen uyum indeks değerlerinin ($\chi^2/sd=4.3$, RMSEA=0.07, CFI=0.94, NFI=0.93, GFI=0.87, AGFI=0.84) kabul edilebilir uyum ölçütlerini karşıladığı belirtilmiştir.

3.3.3. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek

Ölçek 1988'de Zimmet ve arkadaşları tarafından geliştirilmiş ve üç farklı kaynaktan alınan sosyal desteğin yeterliliğini öznel olarak değerlendiren, kullanımı kolay, kısa bir ölçektir. Aile, arkadaş ve özel bir insan boyutları ile bireylerin algıladıkları sosyal destek unsurlarını belirlemeye yönelik olup Türkiye'de 1995 yılında Eker ve Arkar tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek toplam 12 maddeden oluşmakta ve “kesinlikle hayır” ile “kesinlikle evet” arasında değişen 7'li (1-7 puan), likert tarzındadır. Ölçeğin aile, arkadaş, özel kişi olarak ifade edilen her bir alt boyutu dörder maddeden oluşmaktadır. Alt ölçeklerden alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 28'dir. Ölçeğin

tamamından elde edilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 84'tür. Elde edilen puanın yüksek olması, algılanan sosyal desteğin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin gözden geçirilmiş formunun psikometrik özelliklerinin test edilmesi Eker, Akar ve Yıldız (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada *50'şer katılımcıdan oluşan üç grup; psikiyatri ve cerrahi hastaları ve normaller şeklinde oluşturulmuştur. Geçerliği ölçmek için, U.C.L.A Yalnızlık Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği, Belirti Tarama Listesi ve Beck Umutsuzluk Ölçeği kullanılmıştır.* Güvenirlik ve geçerlilik sonuçları kabul edilebilir düzeyde tespit edilen çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğin analiz sonuçlarında ölçekler *psikiyatri ve cerrahi örneklemelerinde, genel olarak beklendiği yönde sosyal destek, yalnızlık, umutsuzluk, olumsuz sosyal ilişki ve bir belirti tarama listesi ölçekleriyle anlamlı korelasyon göstermişlerdir.*

3.4. Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuş ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek” ölçeklerinin izinleri alınarak veri toplama araçları hazırlanmıştır. Araştırmanın uygulama aşamasında kurumlardan gerekli izinler alınarak araştırmaya katılım sağlayacak katılımcılarla gönüllülük esasına dayalı olarak uygulamalar yapılmıştır. Pandemi süreci nedeniyle kişisel bilgi formu ve ölçek maddeleri online formlara çevrilmiş olup, araştırmaya katılım sağlayacak olan katılımcılara bu formlar çevrimiçi kanallar vasıtasıyla iletilmiş, geri bildirimler yine çevrimiçi kanallar vasıtasıyla alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı kapsamında yapılması planlanan analizlerden önce girilen değerlerin görsel kontrolü, uç değerlerin tespit edilmesi, boş bırakılan maddelerin ve sayılarının belirlenmesi ve temel betimsel istatistiklerin gözden geçirilmesi şeklinde verilerin denetimleri sağlanmıştır. Yapılan denetimlerde veri toplama aşamasının online formlar üzerinden gerçekleştirilmesi sayesinde veri setinde kayıp degree sahip madde olmadığı gözlenmiştir. Yapılan uç değer analizlerinde ise araştırmanın temel katılımcıları olan özel eğitim öğretmenlerinden 36 öğretmenin, farklı öğretmenlik alanlarından mezun olup özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerden ise 12 öğretmene ilişkin farklı maddelerdeki z standart puanlarının ± 3 aralığı dışında olduğu belirlenerek toplam 48 katılımcı veri setine dahil edilmemiştir. Uç değerler kontrolü sonucu özel eğitim öğretmeni olarak 269

ve diğer öğretmenlik alanlarından 87 kişi olmak üzere toplam 356 katılımcı analizlere dahil edilmiştir.

Analiz sürecinde gruplar arası karşılaştırmalar kategorik değişkenler bağlamında gerçekleştirileceği için katılımcıların demografik özelliklerinin yer aldığı kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin hücreler ve ilgili hücrelerin katılımcı sayı dağılımları incelenmiştir. Gerçekleştirilecek analizlerin parametrik ya da parametrik olmayan testlerin kullanımında kontrol edilmesi gereken normallik varsayımı için önem arz eden katılımcı sayıları kontrol edilmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin; cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi, öğretmenlik alanı ve görev yapılan kurum değişkenleri iki; çalışılan eğitim ortamı seçeneği beş ve çalışılan engel grubu değişkeni dört kategoriden oluşmaktadır.

Verilerin analizi öncesinde parametrik testlerin kullanımı için karşılanması gereken varsayımların başında gelen normallik varsayımları her iki ölçeğe ilişkin alt boyutlar ve toplam puanlar bağlamında incelenmiştir. Tek değişkenli normallik kontrolü için bakılan referans alınan Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk anlamlılık değerleri $p > .05$ olması, çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile $+1.5$ arasında yer alması, histogramlar, Q-Q grafikleri ve P-P grafiklerin incelenmesi ile kontrol edilmiştir (Akbulut, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Normal dağılım test sonuçları Tablo 3.2.'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk				
	İstatistik	df	Sig.	İstatistik	Df	Sig.	Çarpıklık	Basıklık
Duygusal Tükenme	0,109	269	0,000	0,960	269	0,000	0,608	-0,245
Duyarsızlaşma	0,203	269	0,000	0,840	269	0,000	1,100	0,311
Kişisel Başarı	0,099	269	0,000	0,966	269	0,000	-0,440	-0,465
Toplam Tükenmişlik	0,076	269	0,001	0,984	269	0,004	0,377	0,076
Aile	0,094	269	0,000	0,947	269	0,000	-0,511	-0,514
Özel Bir İnsan	0,116	269	0,000	0,921	269	0,000	-0,759	-0,167
Arkadaş	0,120	269	0,000	0,919	269	0,000	-0,543	-0,761
Algılanan Sosyal Destek	0,095	269	0,000	0,948	269	0,000	-0,415	-0,814

Tablo 3.2.'de yer alan bilgilere göre hem Maslach Tükenmişlik Envanteri hem de Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen puanların normal dağılımdan anlamlı derecede farklılık gösterdiği belirtilmektedir. Alanyazında katılımcı sayısı 50 ve üzeri olması durumunda

dikkate alınması önerilen sütun olan Kolmogorov Smirnov tests sonuçları anlamlılık düzeyleri ($p<0,05$) normal dağılım varsayımının sağlanmadığını ifade etmektedir. Her ne kadar çarpıklık ve basıklık değerleri $\pm 1,5$ aralığında olsa da incelenen histogram ve grafiklerde Kolmogorov Smirnov test sonuçlarını destekler niteliktedir.

Üç ve daha fazla kategoriye sahip değişkenler için kullanılacak analizlere karar verilebilme aşamasında normal dağılım varsayımına ek olarak varyansların homojenliğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen Levene F testi sonuçları Tablo 3.3.'de sunulmuştur. Elde edilen Levene F sonuçlarına göre çalışılan eğitim ortamı bağlamında tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından duygusal tükenme ve algılanan sosyal destek ölçeği bağlamında ise arkadaş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Çalışılan engel grubu bağlamında ise algılanan sosyal destek toplam puanı ve arkadaş alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Farklı bir anlatımla duygusal tükenme, arkadaş ve algılanan sosyal destek puanlarında varyansların homojenliği sağlanamamıştır.

Tablo 3.3. Varyansların Homojenliği Test Sonuçları

	Çalışılan Eğitim Ortamı		Çalışılan Engel Grubu	
	Levene F	<i>p</i>	Levene F	<i>P</i>
Duygusal Tükenme	2,825	0,025	2,434	0,065
Duyarsızlaşma	1,668	0,158	1,870	0,135
Kişisel Başarı	2,123	0,078	0,776	0,508
Toplam Tükenmişlik	0,344	0,848	0,872	0,456
Aile	2,202	0,069	0,577	0,631
Özel Bir İnsan	0,916	0,455	1,231	0,299
Arkadaş	2,622	0,035	3,592	0,014
Algılanan Sosyal Destek	1,904	0,110	3,350	0,020

Analizler öncesinde yapılan varsayımların test edilmeleri sonuçlarında veri setinin hem iki kategorili değişkenlerde hem de üç ve daha fazla kategorili değişkenlerde parametrik analizler olan bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü faktör analizinin (Anova) varsayımlarını karşılamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle araştırma bağlamında gerçekleştirilen analizler; iki kategorili değişkenler için Mann-Whitney U, üç ve daha fazla kategorili değişkenler için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Üç ve daha fazla kategorili değişkenler için gerçekleştirilen analizler parametrik olmadığı için anlamlı fark bulunan puan türlerine ilişkin çoklu

karşılaştırmalar (Post-Hoc) manuel olarak Bonferroni düzeltmesi denetlenerek Mann-Whitney U testleri ile gerçekleştirilmiştir.



4. BULGULAR

Araştırmaya ilişkin elde edilen bulgular, araştırmanın amaçlarına uygun olarak sırası ile; öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve demografik özelliklere göre karşılaştırılmaları, öğretmenlerin algıladıkları çok boyutlu sosyal destek algılarının belirlenmesi ve demografik özelliklere göre karşılaştırılmaları ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları çok boyutlu sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi şeklindedir.

4.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Demografik Özellikler Bağlamında Karşılaştırılmaları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikleri Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	N	Ort.	SS	Min.	Maks.
Duygusal Tükenme	269	15,65	8,97	0	40
Duyarsızlaşma	269	3,28	3,63	0	14
Kişisel Başarı	269	38,37	6,17	22	48
Tükenmişlik Toplam Puan	269	57,30	9,81	30	84

Tablo 4.1’de yer alan bulgulara göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde; öğretmenlerin orta düzeyde duygusal tükenme (15,65), düşük düzeyde duyarsızlaşma (3,28) düşük düzeyde kişisel başarı düşüklüğü (38,37) yaşadıklarını göstermektedir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinin yine öğretmenlerin demografik özellikleri bağlamında elde edilen gruplar arası karşılaştırma analizlerinde parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarında parametrik olmayan testlerin doğası gereği karşılaştırılan gruplara ilişkin betimleyici istatistikler (ortalama, standart sapma) yer almamaktadır. Ancak aşağıda gerçekleştirilen analizlerin sonuçlarına ek olarak karşılaştırma yapılan her bir gruba ilişkin betimleyici istatistikler ayrıca sunulmuştur.

4.1.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre betimleyici istatistikleri Tablo 4.2’de, cinsiyet bağlamında gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.3’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	Kadın	195	15,59	8,84
	Erkek	74	15,82	9,37
Duyarsızlaşma	Kadın	195	3,10	3,53
	Erkek	74	3,76	3,87
Kişisel Başarı	Kadın	195	38,56	5,90
	Erkek	74	37,86	6,86
Tükenmişlik Toplam	Kadın	195	57,25	9,84
	Erkek	74	57,45	9,79

Tablo 4.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Duygusal Tükenme	Kadın	135,17	26357,50	7182,5	-0,057	0,954
	Erkek	134,56	9957,50			
Duyarsızlaşma	Kadın	130,95	25535,00	6425,0	-1,411	0,158
	Erkek	145,68	10780,00			
Kişisel Başarı	Kadın	136,96	26707,00	6833,0	-0,672	0,502
	Erkek	129,84	9608,00			
Tükenmişlik Toplam	Kadın	134,70	26267,00	7157,0	-0,102	0,919
	Erkek	135,78	10048,00			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet bağlamında karşılaştırılma analiz sonuçlarına göre duygusal tükenme ($U = 7182,5$; $p > ,05$), duyarsızlaşma ($U = 6425,0$; $p > ,05$) kişisel başarı ($U = 6833,0$; $p > ,05$) ve tükenmişlik toplam puan ($U = 7157,0$; $p > ,05$) bağlamında cinsiyetler arası anlamlı fark bulunmamaktadır. Tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde hem erkek hem de kadın öğretmenlerin bütün alt boyutlardaki puan ortalamaları düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.

4.1.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durumları Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin medeni durumları açısından yaşanan tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.4’de ve ölçüm sonuçlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.5’de sunulmuştur.

Tablo 4.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	Evli	119	15,17	9,31
	Bekar	150	16,04	8,70
Duyarsızlaşma	Evli	119	3,16	3,59
	Bekar	150	3,37	3,67
Kişisel Başarı	Evli	119	39,15	6,24
	Bekar	150	37,75	6,07
Tükenmişlik Toplam	Evli	119	57,48	9,73
	Bekar	150	57,16	9,89

Tablo 4.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Durum Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Duygusal Tükenme	Evli	128,50	15291,50	15291,5	-1,222	0,222
	Bekar	140,16	21023,50			
Duyarsızlaşma	Evli	131,18	15610,00	15610,0	-0,731	0,465
	Bekar	138,03	20705,00			
Kişisel Başarı	Evli	144,94	17247,50	19067,5	-1,869	0,062
	Bekar	127,12	19067,50			
Tükenmişlik Toplam	Evli	135,90	16172,00	20143,0	-0,169	0,866
	Bekar	134,29	20143,00			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.5’de yer alan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin medeni durumları arasında; duygusal tükenme ($U = 15291,5$; $p > ,05$), duyarsızlaşma ($U = 15610,0$; $p > ,05$) kişisel başarı ($U = 19067,5$; $p > ,05$) ve tükenmişlik toplam puan ($U = 20143,0$; $p > ,05$) bağlamında anlamlı fark bulunmamaktadır. Tablo 4’de yer alan tükenmişlik boyutlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ise hem evli hem de bekar öğretmenlerin bütün alt boyutlardaki puan ortalamaları düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir.

4.1.3 Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Öğretmenlere ilişkin elde edilen bir diğer demografik bilgi olan eğitim düzeyleri bağlamında yaşanan tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.6’da ve karşılaştırma analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	Lisans	240	15,13	8,77
	Lisansüstü	29	20,03	9,56
Duyarsızlaşma	Lisans	240	3,23	3,62
	Lisansüstü	29	3,69	3,71
Kişisel Başarı	Lisans	240	38,37	6,17
	Lisansüstü	29	38,34	6,33
Tükenmişlik Toplam	Lisans	240	56,73	9,40
	Lisansüstü	29	62,07	11,80

Tablo 4.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Duygusal Tükenme	Lisans	130,74	31376,50	2456,5	-2,588	0,010*
	Lisansüstü	170,29	4938,50			
Duyarsızlaşma	Lisans	133,81	32114,50	3194,5	-0,734	0,463
	Lisansüstü	144,84	4200,50			
Kişisel Başarı	Lisans	135,08	32420,00	3460,0	-0,051	0,960
	Lisansüstü	134,31	3895,00			
Tükenmişlik Top.	Lisans	130,74	31378,00	2458,0	-2,584	0,010*
	Lisansüstü	170,24	4937,00			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu bağlamında karşılaştırılma analiz sonuçlarına göre duyarsızlaşma ($U = 3194,5$; $p > ,05$) ve kişisel başarı ($U = 3460,0$; $p > ,05$) alt boyutlarında lisans ve lisanüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmazken duygusal tükenme ($U = 2456,5$; $p < ,05$) ve tükenmişlik toplam puan ($U = 2458,0$; $p < ,05$) bağlamında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan duygusal tükenme ve toplam tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde (Tablo 6) hem duygusal tükenme

boyutunda; lisansüstü eğitim düzeyi puan ortalamasının ($\bar{X}=20,03$), lisans düzeyi puan ortalamasından ($\bar{X} = 15,13$) hem de toplam tükenmişlik puanı boyutunda lisansüstü eğitim düzeyi puan ortalamasının ($\bar{X}=62,07$), lisans düzeyi puan ortalamasından ($\bar{X} = 56,73$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenler düşük düzeyde duygusal tükenme yaşarken lisansüstü eğitime sahip öğretmenler orta düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadırlar.

4.1.4 Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan eğitim kurumunun resmi okul ya da özel kurum olması durumu bağlamında betimleyici istatistikleri Tablo 4.8’de ve gerçekleştirilen karşılaştırma analiz sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.8. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	Resmi Kurum	228	15,04	8,70
	Özel Kurum	41	19,05	9,78
Duyarsızlaşma	Resmi Kurum	228	3,16	3,57
	Özel Kurum	41	3,93	3,95
Kişisel Başarı	Resmi Kurum	228	38,23	6,28
	Özel Kurum	41	39,15	5,57
Tükenmişlik Toplam	Resmi Kurum	228	56,43	9,50
	Özel Kurum	41	62,12	10,21

Tablo 4.9. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Duygusal Tükenme	Resmi Kurum	130,12	29667,00	3561,0	-2,429	0,015*
	Özel Kurum	162,15	6648,00			
Duyarsızlaşma	Resmi Kurum	132,51	30212,50	4106,5	-1,260	0,208
	Özel Kurum	148,84	6102,50			
Kişisel Başarı	Resmi Kurum	133,46	30430,00	4324,0	-0,765	0,445
	Özel Kurum	143,54	5885,00			
Tükenmişlik Top.	Resmi Kurum	128,50	29298,00	3192,0	-3,234	0,001**
	Özel Kurum	171,15	7017,00			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.9’da sunulan bilgilere göre özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinin görev yapılan kurum bağlamında karşılaştırılma analiz

sonuçlarına göre duyarsızlaşma ($U = 4106,5; p > ,05$) ve kişisel başarı ($U = 4324,0; p > ,05$) alt boyutlarında resmi kurum ve özel kurumda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı farklılık bulunmazken duygusal tükenme ($U = 3561,0; p < ,05$) ve tükenmişlik toplam puan ($U = 3192,0; p < ,05$) bağlamında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Anlamlı farklılık bulunan duygusal tükenme ve toplam tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları incelendiğinde (Tablo 4.8) hem duygusal tükenme boyutunda [özel kurumda görev yapanların puan ortalaması ($\bar{X}=20,03$), resmi kurumda görev yapanların puan ortalaması ($\bar{X} = 15,13$)] hem de toplam tükenmişlik puanı boyutunda [özel kurumda görev yapanların puan ortalaması ($\bar{X}=62,12$), resmi kurumda görev yapanların puan ortalaması ($\bar{X} = 56,43$)] özel kurumda çalışanlarının daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Resmi kurumda görev yapan öğretmenler düşük düzeyde duygusal tükenme yaşarken özel kurumda görev yapan öğretmenler orta düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadırlar.

4.1.5 Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Ortamı Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere ilişkin elde edilen bir diğer demografik bilgi, öğretmenlerin görev yaptığı eğitim ortamıdır. Elde edilen veri setinin incelenmesi sonucu 3 öğretmenin “İşitme Engelliler Mesleki Eğitim Merkezi” ve 8 öğretmenin “Özel Eğitim Anaokulu” nda görev yaptığı belirlenmiştir. Eğitim ortamı kategorisinin değişken sayısına karar verilme aşamasında ilgili kategoride yer alan öğretmen sayısı çok az olduğu için “İşitme Engelliler Mesleki Eğitim Merkezi” ve “Özel Eğitim Anaokulu” nda görev yapan öğretmenler analize dahil edilmemiştir. Analiz kapsamında ele alınan eğitim ortamları “Özel Eğitim Uygulama Okulu 1. Kademe (ÖEUO 1.)”, “Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe (ÖEUO 2.)”, “Özel Eğitim Uygulama Okulu 3. Kademe (ÖEUO 3.)”, “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (ÖERM)” ve “Özel Eğitim Sınıfı (ÖE Sınıfı)” şeklindedir.

Toplam 258 özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına ilişkin bulgular; tükenmişlik düzeyi bağlamında Tablo 4.10 ve 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.10. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışılan Eğitim Ortamı Bağlamında Karşılaştırılması (n=258)

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p
Duygusal Tükenme	ÖEUO 1.	29	16,45	9,62	138,31	9,444	,051
	ÖEUO 2.	28	16,25	6,35	143,13		
	ÖEUO 3.	61	13,85	8,73	112,69		
	ÖERM	29	19,72	10,12	159,31		
	ÖE Sınıfı	111	15,26	9,10	125,21		
Duyarsızlaşma	ÖEUO 1.	29	4,03	4,20	141,10	4,404	,354
	ÖEUO 2.	28	3,86	3,30	148,66		
	ÖEUO 3.	61	2,82	3,41	120,52		
	ÖERM	29	3,69	3,85	137,40		
	ÖE Sınıfı	111	3,09	3,59	124,50		
Kişisel Başarı	ÖEUO 1.	29	37,83	6,41	122,57	7,966	,093
	ÖEUO 2.	28	35,46	6,64	96,91		
	ÖEUO 3.	61	38,34	5,46	127,39		
	ÖERM	29	39,90	4,87	145,34		
	ÖE Sınıfı	111	38,81	6,50	136,55		
Tükenmişlik Toplam	ÖEUO 1.	29	58,31	11,16	141,52	15,806	,003**
	ÖEUO 2.	28	55,57	8,19	117,21		
	ÖEUO 3.	61	55,02	10,13	108,43		
	ÖERM	29	63,31	9,82	172,00		
	ÖE Sınıfı	111	57,16	9,11	129,93		

Not: ÖEUO= Özel Eğitim Uygulama Okulu, ÖERM= Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.10’da yer alan bulgular incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim ortamına göre yaşanan tükenmişlik düzeylerine ilişkin alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken tükenmişlik toplam puan bağlamında anlamlı fark elde edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde ÖERM de çalışan öğretmenlerin orta düzeyde duygusal tükenme yaşarken diğer eğitim ortamında çalışan öğretmenlerin düşük düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları; bütün öğretmenlerin düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıkları ve ÖEUO 2. Kademedeki çalışan öğretmenlerin orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşarken diğer eğitim ortamında görevli öğretmenlerin düşük kişisel başarısızlık yaşadıkları görülmektedir.

Ulaşılan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi amacıyla görev yapılan eğitim ortamları değişkenleri kendi içlerinde ikili Mann-Whitney U analizlerine tabii tutulmuştur. Ancak parametrik testlerde karşılığı olan Anovada olduğu gibi doğrudan bir çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) seçeneği

olmadığı için gerçekleştirilen her bir ikili karşılaştırmada tip 1 hata yapma olasılığının önüne geçmek için p anlamlılık değeri Bonferroni düzeltmesi sonucu hesaplanmıştır. 5 alt değişken yer aldığı için 5'in 2'li kombinasyonu olan 10 Mann-Whitney U analizi gerçekleştirilmiş dolayısıyla Bonferroni düzeltmesi sonucu dikkate alınması gereken yeni anlamlılık değeri (p) $0,05/10=0,005$ olarak belirlenmiştir. Çoklu karşılaştırma analiz sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Eğitim Ortamı Bağlamında Tükenmişlik Düzeylerinde Anlamlı Fark Bulanan Puan Türlerine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları (n=258)

Puan	Alt Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Tükenmişlik Toplam Puan	ÖEUO 2.	28	22,66	634,50	228,5	-2,838	,005**
	ÖERM	29	35,12	1018,50			
	ÖEUO 3.	61	38,52	2350,0	459,0	-3,678	,000***
	ÖERM	29	60,17	1745,0			
	ÖERM	29	88,88	2577,5	1076,5	-2,744	,006**
	ÖE Sınıfı	111	65,70	7292,5			

Not: ÖEUO= Özel Eğitim Uygulama Okulu, ÖERM= Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.11'de yer alan bulgulara göre ÖE sınıfı, ÖEUO 2 ve 3. Kademe görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri ÖERM görev yapan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Ancak ifade edilen analiz sonuçları elde edilen yeni anlamlılık değeri olan 0,005 bağlamında değerlendirildiğinde ÖE Sınıfında görev yapan öğretmenler ile ÖERM görev yapan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı ($,005 < ,006$) görülmektedir.

4.1.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışılan Engel Grubu Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinin çalışılan engel grubu bağlamında karşılaştırılması için yapılan analizler; “Hafif Düzeyde Zihin Engeli (HDZE)”, “Orta-Ağır Düzeyde Zihin Engeli (OADZE)”, “Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)” ve “Çoklu Yetersizliğe Sahip (ÇYS)” engel grupları bağlamında gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinden sadece 3'ü işitme engelli ve 2'si görme engelli öğrenciyle çalıştıkları için analizlere dahil edilmemişlerdir. Analiz sonuçları Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin ve Çalışılan Engel Grubu Bağlamında Karşılaştırılması (n=264)

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p
Duygusal Tükenme	HDZE	100	15,040	8,966	126,10	3,342	,342
	OADZE	106	15,538	8,580	133,08		
	OSB	36	16,278	10,948	132,43		
	ÇYS	22	17,682	7,147	158,89		
Duyarsızlaşma	HDZE	100	2,730	3,275	121,49	4,245	,236
	OADZE	106	3,509	3,768	135,80		
	OSB	36	4,083	4,129	148,47		
	ÇYS	22	3,545	3,738	140,52		
Kişisel Başarı	HDZE	100	38,610	6,493	138,09	4,136	,247
	OADZE	106	38,689	6,061	135,08		
	OSB	36	37,917	6,474	127,49		
	ÇYS	22	36,318	5,268	102,89		
Tükenmişlik Toplam	HDZE	100	56,380	10,166	125,05	1,817	,611
	OADZE	106	57,736	8,917	138,79		
	OSB	36	58,278	11,070	136,60		
	ÇYS	22	57,545	10,308	129,36		

Not: HDZE= Hafif Düzey Zihin Engeli; OADZE=Orta Ağır Düzey Zihin Engeli; OSB= Otizm Spektrum Bozukluğu; ÇYS=Çoklu Yetersizliğe Sahip; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 12’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin çalıştıkları engel gruplarına göre yaşadıkları tükenmişlik düzeyi alt boyut ve toplam puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ölçek alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hissi olarak ifade edilen kişisel başarı alt boyutlarında ÇYS öğrenci ile çalışan öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, diğer engel grupları ve alt boyut puanları içinde ise tüm öğretmenlerin bütün boyutlarda alt düzey tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

4.1.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Yukarıda belirtilen analizlerde yer alan tüm öğretmenler özel eğitim alanı mezunu olup yine özel eğitim alanında görev yapmaktadırlar. Ancak araştırma kapsamında özel eğitim alanında çalışan ancak farklı öğretmenlik alanlardan (Sınıf öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği, görsel sanatlar öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği) mezun olan toplam 87 öğretmenin de tükenmişlik düzeyi puanlarına ulaşılmıştır. Bu çerçevede özel eğitim alanında çalışan özel eğitim öğretmenleri ve diğer alan öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir

farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 4.13. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	Özel Eğitim	269	15,65	8,97
	Genel Eğitim	87	22,90	9,42
Duyarsızlaşma	Özel Eğitim	269	3,28	3,63
	Genel Eğitim	87	7,83	3,31
Kişisel Başarı	Özel Eğitim	269	38,37	6,17
	Genel Eğitim	87	45,03	7,50
Tükenmişlik Toplam	Özel Eğitim	269	57,30	9,81
	Genel Eğitim	87	75,76	10,08

Tablo 4.14. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Duygusal Tükenme	Özel Eğitim	159,75	42972,00	6657,0	-6,050	0,000***
	Genel Eğitim	236,48	20574,00			
Duyarsızlaşma	Özel Eğitim	149,56	40232,00	3917,0	-9,419	0,000***
	Genel Eğitim	267,98	23314,00			
Kişisel Başarı	Özel Eğitim	156,83	42187,00	5872,0	-6,998	0,000***
	Genel Eğitim	245,51	21359,00			
Tükenmişlik Top.	Özel Eğitim	143,28	38543,50	2228,5	-11,358	0,000***
	Genel Eğitim	287,39	25002,50			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlik alanı bağlamında karşılaştırılma analiz sonuçlarına göre; duygusal tükenme ($U = 6657,0$; $p < ,05$), duyarsızlaşma ($U = 3917,0$; $p < ,05$), kişisel başarı ($U = 5872,0$; $p < ,05$) ve tükenmişlik toplam puan ($U = 2228,5$; $p < ,05$) bağlamında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Anlamlı farklılıklara ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde (Tablo 15) tükenmiş düzeylerine ilişkin tüm puan türlerinde [duygusal tükenme; genel eğitim öğretmenleri puan ortalamasının ($\bar{X}=22,9$), özel eğitim öğretmenleri puan ortalamasından ($\bar{X} = 15,65$), duyarsızlaşma boyutunda; ; genel eğitim öğretmenleri puan ortalamasının ($\bar{X}=7,83$), özel eğitim öğretmenleri puan ortalamasından ($\bar{X} = 3,28$), kişisel başarı boyutunda; genel eğitim öğretmenleri puan ortalamasının ($\bar{X}=45,03$), özel eğitim öğretmenleri puan ortalamasından ($\bar{X} = 38,37$) ve toplam tükenmişlik puanı boyutunda; genel eğitim öğretmenleri puan ortalamasının ($\bar{X}=75,76$), özel eğitim öğretmenleri puan ortalamasından ($\bar{X} = 57,30$)] genel eğitim

öğretmenlerinin puanlarının özel eğitim öğretmenleri puanlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri düşük düzeyde duygusal tükenme yaşarken genel eğitim öğretmenleri orta düzeyde duygusal tükenme yaşamakta, hem özel hem de genel eğitim öğretmenleri düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşasada genel eğitim öğretmenlerinin puan ortalaması özel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamasının iki katından daha fazla olduğu görülmektedir. Kişisel başarı alt boyutunda ise tüm katılımcı öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

4.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Çok Boyutlu Sosyal Destek Düzeyleri ve Demografik Özellikler Bağlamında Karşılaştırılmaları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek durumlarının betimleyici istatistikleri Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 4.15. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	N	Ort.	SS	Min.	Maks.
Aile	269	21,62	4,81	8	28
Özel Bir İnsan	269	22,21	4,85	9	28
Arkadaş	269	20,99	5,98	6	28
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puan	269	64,82	14,23	31	84

Tablo 4.15’de yer alan bulgulara göre özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru; özel bir insan (22,21), aile (21,62) ve arkadaş (20,99) şeklindedir.

4.2.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Cinsiyetleri Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek durumlarının cinsiyete göre betimleyici istatistikleri Tablo 4.16’da ve cinsiyet bağlamında gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.16. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Aile	Kadın	195	21,89	4,84
	Erkek	74	20,92	4,66
Özel Bir İnsan	Kadın	195	22,39	4,73
	Erkek	74	21,73	5,14
Arkadaş	Kadın	195	21,25	6,00
	Erkek	74	20,30	5,90
Algılanan Sosyal Destek Toplam	Kadın	195	65,53	14,19
	Erkek	74	62,95	14,27

Tablo 4.17. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Aile	Kadın	139,83	27267,00	6273,0	-1,658	0,097
	Erkek	122,27	9048,00			
Özel Bir İnsan	Kadın	137,39	26792,00	6748,0	-0,823	0,410
	Erkek	128,69	9523,00			
Arkadaş	Kadın	139,01	27107,00	6433,0	-1,379	0,168
	Erkek	124,43	9208,00			
Algılanan Sosyal Destek Toplam	Kadın	138,83	27072,50	6467,5	-1,313	0,189
	Erkek	124,90	9242,50			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.17’de yer alan bulgulara göre algılanan sosyal destek düzeyi alt boyutları ve toplam puan açısından yapılan karşılaştırma sonuçlarında aile ($U = 6273,0$; $p > ,05$), özel bir insan ($U = 6748,0$; $p > ,05$), arkadaş ($U = 6433,0$; $p > ,05$) ve toplam algılanan sosyal destek puanı ($U = 6467,5$; $p > ,05$) cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4.2.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Medeni Durumları Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin medeni durumları bağlamında algılanan sosyal destek düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.18’de ve ölçüm sonuçlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacı ile gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.18. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Medeni Durum Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Aile	Evli	119	22,14	4,62
	Bekar	150	21,21	4,92
Özel Bir İnsan	Evli	119	23,10	4,42
	Bekar	150	21,50	5,06
Arkadaş	Evli	119	21,75	6,10
	Bekar	150	20,39	5,82
Algılanan Sosyal Destek Toplam	Evli	119	66,99	13,96
	Bekar	150	63,09	14,25

Tablo 4.19. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Medeni Durum Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Aile	Evli	143,03	17020,50	19294,5	-1,513	0,130
	Bekar	128,63	19294,50			
Özel Bir İnsan	Evli	148,58	17681,00	18634,0	-2,561	0,010*
	Bekar	124,23	18634,00			
Arkadaş	Evli	146,20	17398,00	18917,0	-2,113	0,035*
	Bekar	126,11	18917,00			
Algılanan Sosyal Destek Toplam	Evli	146,72	17460,00	18855,0	-2,203	0,028*
	Bekar	125,70	18855,00			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 19’da yer alan analiz sonuçlarına algılanan sosyal destek puanlarına ilişkin elde edilen sonuçlara göre aile alt boyutu ($U = 19294,5$; $p > ,05$) açısından medeni durumların arası anlamlı farklılık bulunmazken özel bir insan ($U = 18634,0$; $p < ,05$), arkadaş ($U = 18917,0$; $p < ,05$) ve toplam puan bağlamında ($U = 18855,0$; $p < ,05$) anlamlı farklılık bulunmuştur. Tablo 4.18’de yer alan betimleyici istatistikler incelendiğinde, özel bir insan alt boyutunda; evlilerin puan ortalamasının ($\bar{X}=23,10$), bekarların puan ortalamasından ($\bar{X} = 21,50$), arkadaş alt boyutunda evlilerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 21,75$), bekarların puan ortalamasından ($\bar{X} = 20,39$) ve toplam sosyal destek puanı boyutunda evlilerin puan ortalamasının ($\bar{X} = 66,99$), bekarların puan ortalamasından ($\bar{X} = 63,09$) anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.2.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyleri Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Öğretmenlerin algılanan çok boyutlu sosyal destek düzeylerin eğitim düzeyleri bağlamında betimleyici istatistikleri Tablo 4.20’de ve karşılaştırma analizlerine ilişkin sonuçlar Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Aile	Lisans	240	21,55	4,86
	Lisansüstü	29	22,24	4,36
Özel Bir İnsan	Lisans	240	22,22	4,81
	Lisansüstü	29	22,10	5,24
Arkadaş	Lisans	240	20,96	5,99
	Lisansüstü	29	21,24	5,93
Algılanan Sosyal Destek Toplam	Lisans	240	64,73	14,27
	Lisansüstü	29	65,59	14,11

Tablo 4.21. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Karşılaştırması

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Aile	Lisans	134,08	32179,00	3259,0	-0,560	0,575
	Lisansüstü	142,62	4136,00			
Özel Bir İnsan	Lisans	134,88	32370,00	3450,0	-0,076	0,939
	Lisansüstü	136,03	3945,00			
Arkadaş	Lisans	134,70	32328,50	3408,5	-0,181	0,856
	Lisansüstü	137,47	3986,50			
Algılanan Sosyal Destek	Lisans	134,63	32311,50	3391,5	-0,224	0,823
	Lisansüstü	138,05	4003,50			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.21’de yer alan bulgulara göre algılanan sosyal destek düzeyi alt boyutları ve toplam puan açısından yapılan karşılaştırma sonuçlarında aile ($U = 3259,0$; $p > ,05$), özel bir insan ($U = 3450,0$; $p > ,05$), arkadaş ($U = 3408,0$; $p > ,05$) ve toplam algılanan sosyal destek puanı ($U = 3391,5$; $p > ,05$) eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir.

4.2.4. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları çok boyutlu sosyal destek düzeylerinin görev yapılan eğitim kurumunun resmi okul ya da özel kurum olması durumuna ilişkin betimleyici istatistikleri Tablo 4.22’de ve gerçekleştirilen karşılaştırma analiz sonuçları Tablo 4.23’de sunulmuştur.

Tablo 4.22. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Aile	Resmi Kurum	228	21,68	4,82
	Özel Kurum	41	21,27	4,79
Özel Bir İnsan	Resmi Kurum	228	22,23	4,65
	Özel Kurum	41	22,07	5,86
Arkadaş	Resmi Kurum	228	20,88	5,95
	Özel Kurum	41	21,61	6,13
Algılanan Sosyal Destek Toplam	Resmi Kurum	228	64,79	14,13
	Özel Kurum	41	64,95	14,97

Tablo 4.23. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Kurum Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Aile	Resmi Kurum	135,96	30998,00	4456,0	-0,477	0,633
	Özel Kurum	129,68	5317,00			
Özel Bir İnsan	Resmi Kurum	134,15	30586,50	4480,5	-0,424	0,672
	Özel Kurum	139,72	5728,50			
Arkadaş	Resmi Kurum	133,32	30396,00	4290,0	-0,841	0,400
	Özel Kurum	144,37	5919,00			
Algılanan Sosyal Destek	Resmi Kurum	134,79	30733,00	4627,0	-0,103	0,918
	Özel Kurum	136,15	5582,00			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.23’de sunulan bilgilere göre özel eğitim öğretmenlerinin algılanan sosyal destek düzeyi alt boyutları ve toplam puan açısından yapılan analiz sonuçlarına göre aile ($U = 4456,0$; $p > ,05$), özel bir insan ($U = 4480,5$; $p > ,05$), arkadaş ($U = 4290,0$; $p > ,05$) ve toplam algılanan sosyal destek puanı ($U = 4627,0$; $p > ,05$) görev yapılan kurum türüne göre anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

4.2.5. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Görev Yapılan Eğitim Ortamı Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerine ilişkin yapılan analiz ile aynı katılımcı gruplarının dahil olduğu öğretmenlerin görev yaptığı eğitim ortamı değişkeni bağlamında toplam 258 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirilen analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 4.24’de sunulmuştur.

Tablo 4.24. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Çalışılan Eğitim Ortamı Bağlamında Karşılaştırılması (n=258)

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p
Aile	ÖEUO 1.	29	22,07	3,97	133,22	0,576	,966
	ÖEUO 2.	28	21,04	5,49	121,25		
	ÖEUO 3.	61	21,77	4,83	132,74		
	ÖERM	29	21,62	5,00	131,31		
	ÖE Sınıfı	111	21,58	4,79	128,36		
Özel Bir İnsan	ÖEUO 1.	29	22,41	4,77	133,71	0,474	,976
	ÖEUO 2.	28	22,04	4,92	125,55		
	ÖEUO 3.	61	22,18	4,67	129,18		
	ÖERM	29	22,17	5,86	136,29		
	ÖE Sınıfı	111	22,10	4,77	127,80		
Arkadaş	ÖEUO 1.	29	21,52	5,64	134,55	2,456	,653
	ÖEUO 2.	28	19,46	7,67	118,70		
	ÖEUO 3.	61	20,49	5,75	122,42		
	ÖERM	29	21,90	6,37	144,17		
	ÖE Sınıfı	111	21,15	5,62	130,96		
Algılanan Sosyal Destek Toplam	ÖEUO 1.	29	66,00	13,03	136,03	0,731	,947
	ÖEUO 2.	28	62,54	17,27	121,98		
	ÖEUO 3.	61	64,44	14,08	127,33		
	ÖERM	29	65,69	15,37	135,24		
	ÖE Sınıfı	111	64,83	13,74	129,38		

Not: ÖEUO= Özel Eğitim Uygulama Okulu, ÖERM= Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.24’de yer alan analiz sonuçlarına göre görev yapılan eğitim ortamı açısından algılanan sosyal destek düzeylerine ilişkin karşılaştırma sonuçlarında gruplar arası anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir.

4.2.6. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Çalışılan Engel Grubu Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeylerinin çalışılan engel grubu bağlamında karşılaştırılması için yapılan analizlerde; “Hafif Düzeyde Zihin Engeli (HDZE)”, “Orta-Ağır Düzeyde Zihin Engeli (OADZE)”, “Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)” ve “Çoklu Yetersizliğe Sahip (ÇYS)” engel grupları bağlamında gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.25 ve 4.26’da sunulmuştur.

Tablo 4.25. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Çalışılan Engel Grubu Bağlamında Karşılaştırılması (n=264)

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sıra Ortalaması	Ki Kare	p
Aile	HDZE	100	22,080	4,605	139,58	7,773	,051
	OADZE	106	21,991	4,853	139,18		
	OSB	36	20,000	4,479	105,39		
	ÇYS	22	20,227	5,537	112,48		
Özel Bir İnsan	HDZE	100	22,770	4,729	143,42	11,021	,012*
	OADZE	106	22,443	4,809	137,17		
	OSB	36	20,194	4,295	97,15		
	ÇYS	22	21,000	5,732	118,18		
Arkadaş	HDZE	100	21,660	5,712	141,47	13,150	,004**
	OADZE	106	21,585	5,860	141,32		
	OSB	36	18,194	5,008	96,43		
	ÇYS	22	18,455	7,526	108,27		
Algılanan Sosyal Destek Toplam	HDZE	100	66,510	13,863	142,32	13,212	,004**
	OADZE	106	66,019	14,386	140,53		
	OSB	36	58,389	11,304	95,75		
	ÇYS	22	59,682	16,686	109,32		

Not: HDZE= Hafif Düzey Zihin Engeli; OADZE=Orta Ağır Düzey Zihin Engeli; OSB= Otizm Spektrum Bozukluğu; ÇYS=Çoklu Yetersizliğe Sahip; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.26. Engel Grubu Bağlamında Anlamlı Fark Bulanan Puan Türlerine İlişkin Çoklu Karşılaştırma Sonuçları (n=264)

Puanlar	Alt Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Özel Bir İnsan	HDZE	100	74,92	7492,0	1158,0	-3,178	,001**
	OSB	36	50,67	1824,0			
	OADZE	106	74,76	7475,5	1317,5	-2,798	,005**
	OSB	36	51,13	1840,5			
Arkadaş	HDZE	100	75,09	7508,5	1174,5	-3,097	,002**
	OSB	36	50,21	1807,5			
	OADZE	106	77,07	8169,5	1251,5	-3,091	,002**
	OSB	36	55,10	1983,5			
Algılanan Sosyal Destek Toplam	HDZE	100	77,69	8235,5	1141,5	-3,250	,001**
	OSB	36	53,26	1917,5			
	OADZE	106	77,60	8225,5	1261,5	-3,034	,002**
	OSB	36	53,54	1927,5			

Not: HDZE= Hafif Düzey Zihin Engeli; OADZE=Orta Ağr Düzey Zihin Engeli; OSB= Otizm Spektrum Bozukluğu; ÇYS=Çoklu Yetersizliğe Sahip; * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Algılanan sosyal destek puanlarına ilişkin analiz sonuçlarına göre aile alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda ve toplam algılanan sosyal destek puanında çalışılan engel grupları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için gerçekleştirilen ikili grup karşılaştırmalarında anlamlı fark belirlenen analiz sonuçları Tablo 4.26’da sunulmuştur. 4 alt değişken olduğu için 4’ün 2’li kombinasyonu olan 6 karşılaştırma gerçekleştirilmiştir. Bu nedende Bonferroni düzeltilmesi sonucu elde edilen yeni anlamlılık değeri (p) $0,05/6 = 0,008$ olarak hesaplanmıştır.

Anlamlı farklılık belirlenen özel bir insan, arkadaş ve toplam algılanan sosyal destek puanlarında çalışılan engel grupları açısından elde edilen anlamlı farklılıkların tamamı benzer gruplar arasındadır. Her üç puan açısından da HDZE olan öğrenci ile ve OADZE olan öğrenci ile çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyi puan ortalamaları OSB olan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

İstatistiksel olarak anlamlı bulunan fark değerlerinin Bonferroni düzeltilmesiyle elde edilen yeni anlamlılık değeri olan ,008 bağlamında incelenmeleri sonucunda da yukarıda ifade edilen tüm ikili grup karşılaştırma sonuçları anlamlı ($p < ,008$) bulunmuştur.

4.2.7. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Karşılaştırma Sonuçları

Özel eğitim alanında çalışan özel eğitim öğretmenleri ve diğer alan öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 4.27 ve 4.28’de sunulmuştur.

Tablo 4.27. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Betimleyici İstatistikleri

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	N	$\bar{X}$	SS
Aile	Özel Eğitim	269	21,62	4,81
	Genel Eğitim	87	22,77	4,72
Özel Bir İnsan	Özel Eğitim	269	22,21	4,85
	Genel Eğitim	87	22,45	4,96
Arkadaş	Özel Eğitim	269	20,99	5,98
	Genel Eğitim	87	22,71	5,36
Algılanan Sosyal Destek Toplam	Özel Eğitim	269	64,82	14,23
	Genel Eğitim	87	67,93	13,15

Tablo 4.28. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Öğretmenlik Alanı Bağlamında Karşılaştırılması

Ölçek ve Alt Ölçekler	Alt Grup	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplam	U	Z	p
Aile	Özel Eğitim	171,89	46239,00	9924,0	-2,139	0,032*
	Genel Eğitim	198,93	17307,00			
Özel Bir İnsan	Özel Eğitim	176,73	47540,00	11225,0	-0,574	0,566
	Genel Eğitim	183,98	16006,00			
Arkadaş	Özel Eğitim	171,06	46016,00	9701,0	-2,412	0,016*
	Genel Eğitim	201,49	17530,00			
Algılanan Sosyal Destek	Özel Eğitim	172,98	46531,50	10216,5	-1,781	0,075
	Genel Eğitim	195,57	17014,50			

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Katılımcı tüm öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek puanları boyutunda gerçekleştirilen analiz sonuçları incelendiğinde; özel bir insan ($U = 11225,0$; $p < ,05$) ve algılanan toplam sosyal destek puanı ($U = 10216,5$; $p < ,05$) bağlamında anlamlı farklılık elde edilmezken, aile ($U = 9924,0$; $p < ,05$) ve arkadaş ($U = 9701,0$; $p < ,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 4.27’de sunulan betimleyici istatistikler incelendiğinde anlamlı farklılık belirlenen hem aile alt boyutunda [genel eğitim öğretmenleri ($\bar{X} = 22,77$), özel eğitim öğretmenleri ($\bar{X} = 21,62$)] hem de arkadaş alt boyutunda [genel eğitim

öğretmenleri ($\bar{X} = 22,771$, özel eğitim öğretmenleri ($\bar{X} = 20,99$)] genel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamaları özel eğitim öğretmenlerinin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.3. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerine Yönelik İlişkisel Bulgular

Bu bölümde ilişkisel olarak gerçekleştirilen Pearson momentler çarpımı korelasyon analizleri sonuçları sunulmuştur. Analizler araştırma kapsamında kullanılan iki ölçeğin alt boyut ve toplam puanlarının birbiri ile olan ilişkisi ve yine ölçek puanlarının öğretmenlerin sürekli değişkenleri ile olan ilişkileri şeklinde iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.29 ve Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İlişkisi

		Aile	Özel Bir İnsan	Arkadaş	Algılanan Sosyal Destek Toplam Puan
Duygusal Tükenme	r	-,196**	-,165**	-,122*	-,174**
	p	,001	,007	,045	,004
Duyarsızlaşma	r	-,214***	-,228***	-,172**	-,222***
	p	,000	,000	,005	,000
Kişisel Başarı	r	,341***	,322***	,299***	,350***
	p	,000	,000	,000	,000
Tükenmişlik Toplam Puan	r	-,044	-,032	,013	-,020
	p	,474	,597	,835	,738

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.29’da yer alan bulgulara göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin tüm alt puanlar ile algılanan sosyal destek düzeylerine ilişkin tüm alt puanlar ve toplam puan arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik ölçeğine ilişkin kişisel başarı alt boyutunda yaşanan tükenmişliğin kendi içinde alınan puanla negatif yönlü ilişki bulunmasından dolayı algılanan sosyal destek alt puanları ve toplam puanı ile sadece kişisel başarı alt boyut puanı arasında pozitif ilişki görülmektedir. Ancak bu durum ifade edildiği gibi kişisel başarı boyutunda alınan yüksek puanların karşılığının düşük düzeyde yaşanan tükenmişliği ifade ettiği içindir. Bu bağlamda tekrar değerlendirildiğinde özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları tükenmişlik

düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek arasında anlamlı bulunan ilişki negative yöndedir. Farklı bir ifade ile özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir azalma yaşanmaktadır.

İfade edilen anlamlı ve negative yönlü ilişki her iki ölçeğe ilişkin tüm alt boyut puanları içinde geçerli olup korelasyon değerleri $r = -,228$ ile $,350$ aralığındadır. Anlamlı korelasyon bulunmayan tükenmişlik toplam puanı hariç elde edilen diğer tüm ilişkiler $p = ,000$ ile $,045$ arasında istatistiksel olarak anlamlılık değerine sahiptir.

Araştırma kapsamında elde edilen özel eğitim öğretmenlere ait sürekli değişkenler; yaş, mesleki deneyim süresi ve çalıştığı kurumunda ki deneyim süresi şeklindedir. Öğretmenlere ilişkin sürekli değişkenlerin yaşanan tükenmişlik düzeyi ve algılanan sosyal destek düzeyleri ile olan ilişkileri Tablo 4.30’da sunulmuştur.

Tablo 4.30. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin Öğretmenlerin Yaş, Mesleki Deneyim ve Çalışılan Kurumdaki Deneyim Süresi İle İlişkisi

		Yaş	Mesleki Deneyim	Çalışılan Kurumdaki Deneyim
Duygusal Tükenme	r	,008	-,014	-,004
	p	,893	,819	,954
Duyarsızlaşma	r	-,077	-,094	-,003
	p	,208	,126	,955
Kişisel Başarı	r	,090	,092	,013
	p	,139	,131	,835
Tükenmişlik Toplam Puan	r	,036	,011	,004
	p	,557	,862	,954
Aile	r	,008	-,011	,077
	p	,891	,861	,207
Özel Bir İnsan	r	,090	,078	,062
	p	,139	,200	,313
Arkadaş	r	,004	-,038	,064
	p	,946	,531	,297
Algılanan Sosyal Destek Toplam Puan	r	,035	,007	,074
	p	,564	,910	,227

Not: * = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$.

Tablo 4.30’da yer alan korelasyon sonuçları incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaş, mesleki deneyim süresi ve çalışılan kurumdaki mesleki deneyim süreleri ile yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Ulaşılan korelasyon değerleri $r = -,094$ ile $,092$ aralığında ve

anlamlılık değerleri $p= ,126$ ile $0,954$ aralığında ve istatistiksel olarak anlamlı değillerdir. Farklı bir ifade ile özel eğitim öğretmenlerinin yaşıadıkları tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri, öğretmenlerin yaşıları, mesleki deneyimleri ve çalıştıkları kurumlardaki deneyim sürelerinde gerçekleşen bir artış ya da azalmadan kaynaklı olarak anlamlı derecede değişime uğramamaktadır.

Tüm bulgular kapsamında yapılan değerlendirmelere sonuçlarına göre; özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında; cinisyet, medeni hal ve çalışılan engel grubu bağlamında anlamlı fark bulunmazken, lisanüstü mezunu öğretmenler lisans mezunlarından, özel kurumda çalışanlar resmi kurumda çalışanlardan, genel eğitim öğretmenleri özel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Algılanan sosyal destek düzeyleri arasında; cinisyet, eğitim durumu, görev yapılan kurum ve eğitim ortamı bağlamlarında anlamlı fark bulunmazken, evli öğretmenler bekar öğretmenlerden daha yüksek sosyal destek algısına sahip ve OSB olan çocukla çalışan öğretmenler ise diğer engel grupları ile çalışan öğretmenlerden daha düşük sosyal destek düzeyine sahiptirler.

Son olarak özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ve negatif bir ilişki elde edilmiştir. Farklı bir ifade ile yüksek sosyal destek algısına sahip öğretmenler daha düşük düzeylerde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

5. SONUÇ

5.1. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek arasında ters yönlü negative bir ilişki bulunmuştur. Yani özel eğitim öğretmenlerinin sosyal destekleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir azalma bir diğer ifade ile tükenmişlik düzeyleri arttıkça sosyal desteklerinde anlamlı düzeyde azalma yaşanmaktadır. Araştırmanın bulguları ışığında çıkan sonuçlar araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutları ve toplam puanları açısından kendi içinde ve daha önce yapılmış benzer çalışmalar arasında tartışılmıştır.

Araştırmanın tükenmişlikle ilgili sonuçlarına bakıldığında Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin orta düzey duygusal tükenme, düşük düzey duyarsızlaşma ve düşük düzey kişisel başarı sonuçlarına varılmıştır. Bu ölçeğin alt boyutlarının demografik özellikler açısından sonuçlarına bakıldığında ise, cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tükenmişlik düzeyleri puan ortalamalarına bakıldığında kadın erkek her iki grup da düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Karabaş (2018) ve Aydemir (2013)'in çalışmalarında da cinsiyet açısından anlamlı fark bulunamamıştır bu yönüyle çalışmamızla paralellik göstermektedirler. Saraç (2018) çalışmasında ise duyarsızlaşma alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı fark elde edememiştir. Saraç (2018)'in çalışmasına göre kadın öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarından daha düşük bulunmuştur. Yani erkek öğretmenlerin mesleğe olan duyarlılıklarında daha fazla kayıp yaşanmıştır diyebiliriz. Kaya (2019) çalışmasına baktığımızda cinsiyet bağlamında anlamlı fark bulunmuştur. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha yüksek duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Bu çalışmada erkek öğretmenlerin sayısı kadın öğretmenlerden az olduğu halde tükenmişlikleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Buradan da erkek öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları kadın öğretmenlere göre daha fazladır diyebiliriz. Medeni durum açısından bakıldığında alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tükenmişlik düzeyleri puan

ortalamalarına bakıldığında hem evli hem bekar öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Ulus (2019), Çabuk (2015) ve Mistan (2017) yapmış oldukları çalışmalarda tükenmişlikle medeni durum arasında anlamlı bir fark elde edememişlerdir bu yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermektedirler.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eğitim düzeyleri bağlamında incelendiğinde tükenmişlik ölçeğinin alt boyutlarından duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında lisans ve lisansüstü mezuniyet durumlarında anlamlı fark bulunmazken duygusal tükenme alt boyutunda ve tükenmişlik toplam puan bağlamında anlamlı fark bulunmuştur. Duygusal tükenme alt boyutunda ve toplam tükenmişlik puan ortalamlarına bakıldığında lisansüstü puan ortalaması lisans puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yani lisans mezunu öğretmenler düşük düzeyde tükenmişlik yaşarken lisansüstü mezunu öğretmenler orta düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Karahan (2008) yaptığı çalışmada duygusal tükenme alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin lise mezunu öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varmıştır. Bu anlamda çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Buradan eğitim düzeyi yükseldikçe daha fazla bilgi ve birikime sahip olunacağından beklentiler yüksek olacaktır ve bu beklentiler karşılanmadığında daha çok tükenmişlik yaşanması olası olabilir. Dinç (2018)'in yaptığı çalışmada ise eğitim düzeyleri bağlamında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Yapılan çalışmadaki katılımcıların büyük çoğunluğunu yeni mezun olmuş yaş grubu yani katılımcıların %54,20 si oluşturduğundan ve çok azı yüksek lisans mezunu yani katılımcıların %2,7 olduğundan böyle bir fark oluşmamış olabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri görev yapılan kurum bağlamında bakıldığında duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında resmi ve özel kurumda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmazken duygusal tükenme alt boyutunda ve tükenmişlik toplam puanlarında anlamlı fark elde edilmiştir. Duygusal tükenme alt boyutu ve toplam tükenmişlik puan ortalamlarına bakıldığında özel kurumda görev yapan öğretmenlerin resmi kurumda görev yapan öğretmenlerden daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Yani resmi kurumda görev yapan öğretmenler düşük düzeyde tükenmişlik yaşarken özel kurumda görev yapan öğretmenler orta düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Özel kurumda görev yapan öğretmenlerin daha fazla

tükenmişlik yaşamalarına sebep olarak aldıkları ücret ve ayrıca özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde günlük ders sayısının fazla olması ve buna bağlı olarak yorgunluk, bıkkınlık yaşama olasılıklarının daha fazla olması söylenebilir. Ayrıca 2020 yılında meydana gelen pandemi sürecinde devlet okulları uzaktan eğitime geçerken özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yüz yüze eğitime devam etmişlerdir. Bu nedenle de özelde çalışan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamaları olasıdır diyebiliriz. Karahan (2008) çalışmasında duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı fark bulmazken, kişisel başarı alt boyutunda anlamlı fark elde etmiştir. Çalışmasına göre özel kurumda çalışanların kişisel başarı puanı resmi kurumda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu çalışmadaki örneklem grubunun farklı branşları içermesi ve ayrıca çalışmanın yapıldığı tarihlerde özel kurumda çalışan öğretmenlere daha fazla maaş verilmesinden kaynaklı kişisel başarı daha yüksek çıkmış olabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri görev yapılan eğitim ortamına göre incelendiğinde tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı fark bulunmazken tükenmişlik puan toplam puan bağlamında anlamlı fark elde edilmiştir. Alt boyutlara ilişkin puan ortalamalarına bakıldığında ÖERM’de çalışan öğretmenler orta düzey duygusal tükenme yaşarken diğer eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler düşük düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Yine burada yaşanan pandemiden kaynaklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde yüz yüze eğitimlerin devam etmesi tükenmişlik düzeylerinin fazla olmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca bu süreçte tüm dünyada yaşanan değişiklikler, pandemi süreci nedeniyle alınan kararlar, sosyal kısıtlamalar, eğitime ara verilmesi ve öğretmenlerin hem kendi çocuklarının eğitimiyle ilgilenmek zorunda olması hem de işi gereği öğrencilerine ders vermesi gerektiği düşünüldüğünde, bu süreçte tükenmişlik düzeyinin artmasına sebep olmuş olabilir. Kaya (2018) çalışmasında rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin özel eğitim sınıfında çalışan öğretmenlere göre duygusal tükenme puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu yönüyle çalışmamızı destekler niteliktedir. Tüm öğretmenler düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadırlar ve ÖEUO 2. kademedeki çalışan öğretmenler orta düzeyde kişisel başarısızlık yaşarken diğer eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler düşük kişisel başarı yaşamaktadırlar. Dinç (2018) yapmış olduğu çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerin otizmli çocukların eğitim ortamlarında çalışan

öğretmenlerden kişisel başarı $F_{(4,355)} = 5,295, p < 0,5$ ve duyarsızlaşma $F_{(4,355)} = 2,637, p < 0,5$ alt boyutlarında anlamlı fark elde etmiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri çalışılan engel grubu bağlamında incelendiğinde tükenmişlik alt boyut ve toplam puanlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Ölçek alt boyutlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık olarak ifade edilen kişisel başarı alt boyutlarında ÇYS öğrenci ile çalışan öğretmenler orta düzey tükenmişlik yaşarken diğer engel grupları ve alt boyut puanları içinde ise tüm öğretmenler bütün boyutlarda alt düzey tükenmişlik yaşamaktadırlar. ÇYS'ye sahip olan çocukların birden fazla yetersizlikleri olduğu için çalışılması daha zor bir engel grubu ve daha özverili olunması gerektiği söylenebilir ve buna bağlı olarak öğretmenlerin diğer engel gruplarına göre duygusal tükenme yaşamaları olasıdır diyebiliriz. Kişisel başarının diğer engel grubunda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek çıkması ÇYS olan öğrencilerinden fazla beklentiye girilmemesi ve az ama öz alınan amaçların kazandırılarak başarıya ulaşılabilmesi dolayısıyla yüksek çıktığı söylenebilir. Aydemir (2013), Ulus (2019) ve Kocaman (2018) yapmış oldukları çalışmalarda tükenmişlik ile çalışılan engel grubu arasında anlamlı bir fark elde edememiştir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri branş bağlamında bakıldığında özel eğitim mezunu olan ve diğer branşlar analiz sonuçları tüm alt boyutlar ve toplam tükenmişlik puan bağlamında anlamlı fark elde edilmiştir. Tüm alt boyutlar ve toplam tükenmişlik puan ortalamalarına bakıldığında genel eğitim öğretmenleri puanları özel eğitim mezunu öğretmenleri puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenleri düşük düzeyde duygusal tükenme yaşarken genel eğitim öğretmenleri orta düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadır. Hem özel eğitim hem genel eğitim öğretmenleri düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşasa da genel eğitim öğretmenlerinin puan ortalaması özel eğitim öğretmenlerinden fazladır. Kişisel başarı alt boyutunda ise tüm öğretmenler düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerinden daha fazla tükenmişlik yaşamaları alan bilgisinin yetersizliği, özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın çok fazla özveri ve sabır gerektirmesi gibi nedenlerden dolayı olduğu düşünülebilir. Karahan (2008) yapmış olduğu çalışmada duygusal tükenme ve kişisel başarı altı boyutlarında anlamlı fark elde etmiştir. Bu yönüyle araştırmamızı destekler niteliktedir. Saraç

(2018) ve Mistan (2017) ise yapmış oldukları çalışmalarda tükenmişlik ve mezun olunan alan arasında anlamlı bir fark elde edememişlerdir. Mistan (2017) çalışmasında farkın olmamasını farklı braşlardaki özel eğitimde çalışan öğretmenlerin beklentilerini yüksek tutmaması ve buna bağlı olarak yüksek tükenmişlik yaşamadıkları yönünde yorumlamıştır.

Araştırmanın algılanan sosyal destek ile ilgili sonuçlarına bakıldığında özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek puan ortalamaları yüksekten düşüğe doğru özel bir insan, aile ve arkadaşdır. Cinsiyet bağlamında alt boyutlar ve toplam puan açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Aytaç (2011), Karakuş (2017) ve Uçar (2014) yapmış oldukları çalışmalarda sosyal destek ve cinsiyet arasında anlamlı fark bulamamışlardır bu yönüyle çalışmamızı destekler durumdadır. Ceyhun (2009) ise yapmış olduğu çalışmada sosyal destek ve cinsiyet arasında anlamlı fark elde etmiştir. Sosyal desteğin aile kaynağı ve işdışı kaynağından alınan destek puan ortalaması kadın öğretmenlerin puanları erkek öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ceyhun (2009) çıkan bu farkın kadınların iş yaşantılarında yaşadıkları güçlükleri çevresiyle daha çok paylaştıkları şeklinde yorumlamıştır. Bizim çalışmamızda cinsiyet bağlamında anlamlı farkın olmayışı özel eğitimde kadın erkek her iki kesim de özel gereksinimli çocuklarla çalışmanın ne kadar özveri, sabır ve uğraş gerektirdiğinin bilincindedirler ve çevresindeki kişiler de bunun farkında oldukları için sosyal destek anlamında özel bir insan, aile ve arkadaş arasında anlamlı fark çıkmamış olabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları çok boyutlu sosyal destek ölçeğine verdikleri cevaplar medeni durum açısından incelendiğinde aile alt boyutunda anlamlı fark bulunmazken özel bir insan ve arkadaş alt boyutlarında ve toplam puan bağlamında anlamlı fark bulunmuştur. Özel bir insan alt boyutu incelendiğinde evlilerin puan ortalaması bekarların puan ortalamasından, arkadaş alt boyutunda evlilerin puan ortalamasının bekarların puan ortalamasından ve toplam sosyal destek puanı boyutunda evlilerin puan ortalaması bekarların puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Uçar (2014) ve Aytaç (2011) yapmış oldukları çalışmalarda sosyal destek ve cinsiyet arasında anlamlı fark elde etmemişlerdir bu yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermemektedirler. Özel insan ve arkadaş alt boyutunda evlilerin bekarlardan daha çok sosyal destek gördükleri sonucunu, evlilerin hem iş hem ev

hayatı aynı zamanda çocuk sahibi olanların sahip olduğu sorumluluk nedeniyle aile ve arkadaşlarından daha fazla sosyal destek aldıkları düşünülebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları çok boyutlu sosyal destek ölçeğine verdikleri cevaplar eğitim düzeyleri bağlamında incelendiğinde sosyal destek alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Uçar (2014) yapmış olduğu çalışmada aile desteği alt boyutunda anlamlı fark elde etmiştir. Yüksek lisans mezunu olanların aile destek puanları lisans mezunu olanların puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Yani yüksek lisans mezunları lisans mezunlarına göre daha çok aile desteği almaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları çok boyutlu sosyal destek ölçeğine verdikleri cevaplar görev yapılan kurum bağlamında bakıldığında sosyal destek alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aytaç (2011) yapmış olduğu çalışmada iş arkadaşı ve öğrenci desteği alt boyutlarında anlamlı fark elde etmiştir. İş arkadaşı desteği alt boyutunda özel kurumda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden aldıkları puan yüksektir yani daha fazla destek almaktadırlar. Öğrenci desteği alt boyutu puanlarında ise devlet okulunda çalışan öğretmenlerin özel kurumda çalışan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur yani daha fazla destek almaktadırlar.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları çok boyutlu sosyal destek ölçeğine verdikleri cevaplar görev yapılan eğitim ortamı bağlamında bakıldığında algılanan sosyal destek düzeylerinde ilişkin karşılaştırma sonuçlarında gruplar arası anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Uçar (2014) yapmış olduğu çalışmada özel eğitim okulunda çalışan öğretmenler ile özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sosyal destek ve görev yapılan eğitim ortamı arasında anlamlı fark elde etmiştir. Buna göre özel eğitim uygulama okulunda çalışan öğretmenlerin yönetim ve meslekdaş desteği alt boyutlarında özel eğitim uygulama okulunda çalışan öğretmenlerin puanları özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin puanlarından yüksektir. Aile desteği alt boyutunda ise anlamlı fark bulunmamıştır. Uçar (2014)'ın yaptığı çalışmada özel eğitim uygulama okulunda çalışan öğretmenlerin, özel eğitim mesleki eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerden meslekdaş ve yönetim desteğinin daha çok olması özel eğitim uygulama okulunda eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin düzeylerinin daha ağır olması olabilir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin algıladıkları çok boyutlu sosyal destek ölçeğine verdikleri cevaplar çalışılan engel grubu bağlamında incelendiğinde aile alt boyutu hariç diğer alt boyutlar ve toplam puanda anlamlı fark görülmüştür. Özel bir insan, arkadaş alt boyutlarında ve toplam puanda HDZE ve OADZE çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzeyi puan ortalamaları OSB ile çalışan öğretmenlerin algıladıkları sosyal destek düzey puan ortalamalarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Yaşanan pandemi sürecinden kaynaklı her alandaki bireyin sosyal desteğe ihtiyacı olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de bu süreçte sosyal desteğe ihtiyacı olmuştur diyebiliriz. Branş bağlamında bakıldığında özel bir insan ve toplam puan bağlamında anlamlı fark elde edilmezken, aile ve arkadaş alt boyutlarında anlamlı fark elde edilmiştir. Aile ve arkadaş alt boyutlarında genel eğitim öğretmenleri puan ortalaması özel eğitim öğretmenleri puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Karakuş (2017) yapmış olduğu çalışmada sosyal destek ve mezun olunan alan bağlamında anlamlı fark elde edememiştir. Uçar (2014) ise yapmış olduğu özel eğitim öğretmenlerinin aile alt boyutunda anlamlı fark elde etmiştir. Aile boyutu puanı diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerde özel eğitimden mezun olan öğretmenlerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu yönüyle çalışmamızı destekler niteliktedir. Diğer branş mezunu olup özel eğitimde çalışan öğretmenlerin alan bilgisi yetersizliği nedeniyle kendilerini yetersiz hissetmeleri olası olup daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek arasındaki ilişki incelendiğinde, tükenmişlik düzeylerine ilişkin tüm alt puanlar ile algılanan sosyal destek düzeylerine ilişkin tüm alt puanlar ve toplam puan arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Yani özel eğitim öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri arttıkça yaşadıkları tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir azalma yaşanmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin yaş, mesleki deneyim süresi ve çalışılan kurumdaki mesleki deneyim süreleri ile yaşadıkları tükenmişlik ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki elde edilmemiştir. Bataineh ve Alsagheer (2012) yapmış olduğu çalışmada aile desteği ile tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarı arasında pozitif anlamlı ilişki bulmuştur. Bataineh ve Alsagheer (2012), bu pozitif anlamlı ilişkinin Arap Emirliklerinde aile kavramının öneminden kaynakladığını ve

ailenin araplar için en erişilebilir ve tercih edilen yardım kaynağı olarak kabul ettiklerini belirtmişlerdir. Yapmış olduğumuz çalışmada da sosyal destek arttıkça tükenmişlik azalmakta ve tükenmişliğin azalmasına bağlı olarak kişisel başarı artmaktadır. Türk toplumunda da aile çok önemli bir kavramdır ve ailenin Türk toplumu için de en çok tercih edilen yardım kaynağı olduğu söylenebilir. Bu yönüyle Bataineh ve Alsagheer (2012)'nin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir.

Langer, Capute ve Ricci (2017) yapmış oldukları çalışmada algılanan sosyal desteğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif, kişisel başarı ile pozitif anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu yönüyle yapmış olduğumuz çalışmayı destekler niteliktedir. Bu bulgulardan yola çıkarak sosyal destek kaynaklarının gerek günlük gerekse iş yaşantımızda önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Çevremizden aldığımız sosyal destek sayesinde iş yaşantımızdaki stres, tükenmişlik azalırken özgüven ve kişisel başarı duygularında da artış yaşanabilir diyebiliriz. Sun ve diğerleri (2019) yapmış oldukları çalışmada tükenmişliğin bilinçli farkındalık ve algılanan sosyal destek ile negatif, algılanan sosyal desteğin ise bilinçli farkındalık ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu yönüyle çalışmamızla benzerlik göstermektedir. Sun ve diğerleri (2019), algılanan sosyal destekle birlikte bilinçli farkındalığın kullanılmasının, özel eğitim öğretmenleri arasında tükenmişliği önlemede ve azaltmada faydalı olabileceğini düşünmenin muhtemel olduğunu belirtmişlerdir. Sosyal desteğin tükenmişliği azaltmada ya da önlemede etkili olduğu düşünülebilir ve bu amaçla özel eğitim öğretmenlerine sosyal destek algılarını güçlendirebilecekleri imkanlar sağlanabilir.

5.2 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Yapılan araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik hizmet içi kurslar açılarak sosyal destek sağlanabilir.
2. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin tespiti ve onlara sağlanacak sosyal destek ile ilgili bir ölçek geliştirilebilir.
3. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin tükenmişliğini azaltmaya yönelik programlar geliştirilebilir.
4. Tükenmişlik düzeyini arttıran unsurlar tespit edilip bunlarla başa çıkma yöntemleri öğretmenlere kazandırılabilir.
5. Okul içerisinde meslektaş koçluğu ve rehberliği ile ilgili MEB ile üniversiteler arasında ortak bir çalışma planlanabilir

5.3 İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Orta ve ağır düzeyde yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile hafif düzeyde yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılabilir.
2. Görme, işitme, zihin engellilerin eğitimi öğretmenliğinden mezun olup farklı yetersizlik grubu ile çalışmak durumunda olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile mezun oldukları yetersizliğe uygun öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılabilir.
3. Artırılmış sosyal destek ağlarının özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi üzerine etkisi incelenebilir.

KAYNAKÇA

(Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.)

- Ak, H., 2014. “Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumu Öğrencilerinin İnternet Kullanım Alışkanlıkları İle Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın- Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçamete, G. (2002) “Türkiye ‘de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme ile İlgili Sorunlar ve Çözüm Önerleri”. XI. Ulusal Özel Eğitim Kongreleri Bildirileri. Konya Eğitim Kitapevi Yayınları, 2002.
- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkaş, G. ve Coşkun, Y., 2009. “Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki”, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 10 (1), ss. 213-227.
- Aksoy, Ş. U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy-Urfalı, Şeyda (2007). *Eskişehir İli Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir: Osman Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tezi,
- Altay, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aricioğlu, A., 2008. “Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Arman, N., 2009. “Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne ve Babaların Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri İle Tükenmişlik ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Armstrong, M. E., Birnie-Lefcovitch, S. ve UNGAR, M. T., 2005. “Pathways Between Social Support, Family Well-Being, Quality of Parenting, And Child Resilience: What We Know?” *Journal of Child and Family Studies*, 14 (2), ss. 269 - 281.
- Arucan, D. (2008). *Özel özel eğitim kurumlarında ve kız meslek liselerinde görev yapan çocuk gelişimi ve eğitimcilerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Avsaroglu, S., Deniz. M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu is doyumu ve mesleki tükenmişliğin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkmış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2015). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

- Aytaç, M. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkisinin* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012). An Investigation of Social Support and Burnout among Special Education Teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, 27(2), 5-13.
- Batu, S. Kircaali İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık.
- Baytemur, K. ve Yüksel, B., 2010. “İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanım Amaçları İle Algıladıkları Sosyal Destek Düzeylerinin İncelenmesi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (1), ss. 1-20.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *D.E.Ü.İ.B.F. Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Çabuk, A. (2015). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakıroğlu, O. (2019). Özel Eğitimde Temel Kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel Eğitim* (3. Baskı, s. 13). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çam, O. (1991). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması. 7. *Psikoloji Kongre Kitabı, Psikologlar Derneği Yayınları*.
- Can, G., Altındas, E., Çam, S. ve Üre, Ö. (2002). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Pegem A Yayıncılık.
- Çankıran, S. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş doyumlarının mesleki benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. behavioral publications.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler*. (Yayınlanmamış doktora tezi) Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ceyhun, A. T., & Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumunu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çıkkılı, Y. (1996) “Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Türk Milli Eğitim Sistemi İçindeki Yeri ve Önemi” (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- COBB, S., 1976. “Social Support as A Moderator Life Stres”, *Psychosomatic Medicine*, 38(5), ss. 300-314.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stres, Social Support and The Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 2, 310-357.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Özel Eğitim Dergisi*, 3(1), 35-47.

- Coşkun Z. (2019). *Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Master's thesis, Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M., & Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and wellbeing in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(10), 1274-1284.
- Eripek, S. (2005). *Zihinsel Engellilerin Öğretmenliği Programına Kayıt Yaptıran Öğrencilerin Programı Tercih Durumlarının, İleriye Dönük Kaygılarının ve Çevrelerinden Aldıkları Tepkilerin Belirlenmesi*. 14. Ulusal Özel Eğitim Kongre Bildirileri Kitabı. ss.3-5.
- Erkan, G., 2003. "Özürlülerle Sosyal Hizmet Uygulamaları", *C. Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), ss. 34-38.
- Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-168.
- Garden, A. M. (1987). Depersonalizasyon: A valid Dimension of Burnout Social Relations, 60(9): pp.545-560.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (6), 1-10.
- Gönültaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Gördür, H. ve Kozacıoğlu, G., 1995. "Bireyden Topluma Ruh Sağlığı", Alfa Basım Yayın, 254s.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 26(3), 17-33.
- Güngör, H.C. ve Traş, Z., 2011. "Avrupa Ülkelerinden Gelen Türk Asıllı Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Sosyal Bağlılıkları Üzerine Nitel Bir Araştırma", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, ss. 261-271.
- http://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-hizmetleri-yonetmeligi-yayimlandi/icerik/1089>
- Işıkhani, V., 2007. "Kanser ve Sosyal Destek", *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 18 (1), ss. 17 - 32.
- Kaner S. (2003). Aile Destek Ölçeği: Faktör yapısı, güvenirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1)57-72.

- Karabaş, M. (2018). *Özel eğitim alanında görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Karahan, A. (2008). Hastanelerde liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 145-162.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- 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.
- Karakuş, S., & Ünsal, S. (2017). Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık ile mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 831-850.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 106-116.
- Kaya, A. (2010). *Isparta ilinde engellilere yönelik hizmet veren kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan meslek gruplarında tükenmişlik düzeyi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, B. (2019). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirilmaz, A. Y, Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003) “İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda ‘Tükenmişlik Durumu’ Araştırması”, Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Eğitim Fakültesi.
- Kocaman, A. (2018). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- 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.
- Lu, M., Yang, G., Skora, E., Wang, G., Cai, Y., Sun, Q., & Li, W. (2015). Self-esteem, social support, and life satisfaction in Chinese parents of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 17, 70-77.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-133.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mednick, M. (2007). *Supporting Children with Multiple Disabilities*. (2. Baskı). Continuum International Publishing Group.
- Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C., & Potmesilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among Chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-8.
- Mistan, B. (2017). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Evaluation on the job satisfaction and occupational burnout level of teachers working in private education institutions in terms of certain variables]*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Oğuz, E., & Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-795.
- Ören, N. ve Türkoglu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 16.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen, H. (2001). *Görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pearson, J. E. (1986). The definition and measurement of social support. *Journal of Counseling & Development*, 64(6), 390-395.
- Richman, J.M. ve Rosenfeld L.B. (1988) "Social Support for Adolescents at Risk of School Failure", *Social Work*, 43 (4), 309-324.
- Sun, J., Wang, X., Wang, Y., Du, X., & Zhang, C. (2019). The mediating effect of perceived social support on the relationship between mindfulness and burnout in special education teachers. *Journal of community psychology*, 47(7), 1799-1809.
- Şahin, F. ve Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (2), 275-294.
- Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saraç, I. H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Sucuoğlu, B., Kuloğlu Aksaz, N. (1996), "Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi", *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Taşdan, M., & Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2569-2620.
- Thoits, M (1985). Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research (Washington, DC, Taylor & Francis).
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Torun, A. (1997). *Stres ve Tükenmişlik, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi İçinde*, Ed. Suna Tevrüz, 2. Baskı, Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını, 43-53.
- Traş, Z. & Güngör, H. C. (2011). Avrupa ülkelerinden gelen Türk asıllı üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve sosyal bağlılıkları üzerine nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 261-272.
- Tümekaya, S. (2001). Denetim odakları farklı ilköğretim öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre tükenmişlikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 15(2),29- 40.
- Türe, M. E. (2008). *Özel eğitim sektöründe çalışan bireysel eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Uçar, T. (2014). *Özel eğitim okulu öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ve mesleki sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Veatch J. M. (2006) *The impact of new teacher induction programs on feelings of burnout of special education teachers*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Kansas State University Department of Special Education.
- Vızlı, C. (2005). “*Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği*”, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye’de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliğine Uyum Çabalarının Yansımaları, *Sosyal Bilgiler Dergisi*, 141-157.
- Weiskopf, P.E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 47.
- Yalçın, M. (2011). *Özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin empatik eğilim ve bazı değişkenler ile olan ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. *Niğde Üniversitesi*.
- Yükseköğretim Kurulu (2016). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. 24.07.2016 tarihinde http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f
- Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Zimet G., N. Dahlem, S. Zimet ve G. Farley (1988), “The Multidimensional Scale of Perceived Social Support”, *The Journal of Personality Assessment*, 52 (1): 30- 41.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Yaşınız:
2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
3. Medeni Haliniz: () Evli () Bekar () Esini Kaybetmiş () Boşanmış
4. Branşınız:
5. Mezuniyet düzeyiniz:
() Lise () Ön lisans () Lisans () Yüksek lisans
() Doktora () Diğer (yazınız)
6. Okul Türü : () Resmi Okul () Özel Okul
7. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz? (Mesleki Kıdeminiz) :
8. Şu anda bulunduğunuz okulda kaç yıldır çalışıyorsunuz ?

EK 2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ-EĞİTİCİ FORMU

BÖLÜM-2

Yönerge: Aşağıda verilen maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun gelen seçeneği "X" işareti ile işaretleyiniz.

MADDELER	SEÇENEKLER						
	Hiç bir zaman	Yıldırımlık kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğuma hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamama gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
5. Bazı öğrencilere sanki nelerimiz gibi davrandığımı hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
8. Öğretmenliğin beni tüketdiğini hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok dayarızlıktım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
12. Kendimi çok zinde hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
13. Öğretmenlik mesleğimin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğuna hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
15. Bazı öğrencilere ne olduğumu gerçekten anlatamıyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
17. Rahat bir çalışma ortamına öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
18. Öğrencilerimle işi işe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacağımı gibi hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Ek 3. Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

ÇBASDÖ

Aşağıda 12 cümle ve her bir cümle altında da cevaplarınızı işaretlemek için 1'den 7'ye kadar rakamlar verilmiştir. Her cümlede söylenenin sizin için ne kadar çok doğru olduğunu veya olmadığını belirtmek için o cümle altındaki rakamlardan yalnız bir tanesini işaretleyiniz. Bu şekilde 12 cümlelerin her birine bir işaret koyarak cevaplarınızı veriniz.

Lütfen hiçbir cümleyi cevapsız bırakmayınız. Sizce doğruya en yakın olan rakamı işaretleyiniz.

1. Ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya çalışır.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
2. İhtiyacım olan duygusal yardım ve desteği ailemden (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) alırım.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
3. Arkadaşlarım bana gerçekten yardımcı olmaya çalışırlar.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
4. İşler kötü gittiğinde arkadaşlarıma güvenebilirim.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
5. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve ihtiyacım olduğunda yanımda olan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
6. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
7. Sorunlarımı ailemle (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) konuşabilirim.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
8. Sevinç ve kederlerimi paylaşabileceğim arkadaşlarım var.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
9. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve duygularına önem veren bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
10. Kararlarımı vermede ailem (örneğin, annem, babam, eşim, çocuklarım, kardeşlerim) bana yardımcı olmaya isteklidir.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
11. Ailem ve arkadaşlarım dışında olan ve beni gerçekten rahatlatan bir insan (örneğin, flört, nişanlı, sözlü, akraba, komşu, doktor) var.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet
12. Sorunlarımı arkadaşlarımla konuşabilirim.
Kesinlikle hayır 1 2 3 4 5 6 7 Kesinlikle evet