

## Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Şükriye Karahan\*, Gülden Uyanık Balat\*\*

### Özet

Araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Örneklem oransız küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. 263 eğitimci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada, eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla "Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)", öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Eğitimcilerin kişisel bilgileri araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgiler formu ile alınmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, çalışmakta oldukları alana, meslekte çalışma sürelerine ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaştığı, öz-yeterlik algılarının ise belirtilen değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Ayrıca eğitimcilerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişliğin alt ölçekleri olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Tükenmişlik, öz-yeterlik, özel eğitim, eğitimci

## The Analysis of Self-Efficacy Perception and Burnout Level of Special Education School Educators

### Abstract

The aim of this research is to analyze self-efficacy perception and burnout level of special education school educators in terms of different variables. The sample was selected by unproportional cluster method and 263 educators composed the sampling of the research. "Maslach Burnout Inventory (MBI)" was used to determine burnout level of educators and Teacher Self-Efficacy Scale was used to determine self-efficacy perception level of educators. "Personal Information Form" was also used to gather educator's personal information. In the result, it is stated that there is meaningful difference between burnout level of educators working in special education and their gender, education level, working field, length of employment and the kind of working school. There is no meaningful difference between the self-efficacy perception level of educators and according to the variables. In addition to educators' perceptions of self-efficacy subscales of burnout: emotional exhaustion and depersonalization in a negative, significant relationship was found to be positively correlated with personal accomplishment.

**Key Words:** Burnout, self-efficacy, special education, educators

### Giriş

Öğretmenlerin öğretim işini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmeleri onların kendileri hakkındaki yetenekleri ve başarabileceklerine olan inancı ile doğrudan ilişkilidir. Ancak öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları ve baş etmek zorunda oldukları birçok

problem öğretmenlerin işlerinden doyum sağlayamamalarına ve mesleğin stresinden kaynaklı ortaya çıkan tükenmişlik duygusunu yaşamalarına neden olmaktadır. Tükenmişlik özellikle, insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen,

\* Uzm. Psikolog, Zeynep Kamil, Kadın ve Çocuk Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, İstanbul.  
e-posta: sukriye\_karahan@yahoo.com

\*\* Öğrt. Gör. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı  
İstanbul. e-posta: gbalat@marmara.edu.tr

mesleğin doğası gereği yaşanan stresle başa çıkamama sonucunda gözlenen fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen tükenme hissiyle kendini ortaya koyan bir durumdur (Tuğrul ve Çelik, 2002). Günümüzde en yaygın tükenmişlik tanımı Maslach ve arkadaşları tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak algılayan tanımdır. Bu tanıma göre tükenmişlik; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları, yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur. Tükenmişlin üç boyutu ise, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme olarak adlandırılmıştır (Maslach, 1982; Maslach ve Jackson 1981; Pines ve Maslach, 1980). En stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği, engelli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu çocukların kişisel özelliklerinden dolayı daha da stresli hale gelmektedir. Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın oldukları belirtilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Yapılan çalışmalar da normal eğitim öğretmenlerine oranla özel eğitim öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir (Beck ve Gargiula, 1983; Billingsley, 1995).

Öz-yeterlik inançları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyon ve davranışlarını belirler. Bu nedenle öz-yeterlik algısının bilişsel, davranışsal, duyuşsal ve seçme süreçleri üzerinde etkileri olduğu söylenebilir. Bandura, (2000)'ya göre yeterlik inançları hedefler üzerindeki etkisi aracılığıyla motivasyonu etkiler. Bireylerin netür zorlukları üstlenecekleri ne kadar çaba sarf edecekleri ve zorluklar karşısında ne kadar direnecekleri kısmen yeterlik inançlarına dayanır. Pajares, (1997)'e göre yeterlik algıları bireylerin seçimlerini, izledikleri yolu ve davranış kalıplarını etkiler. Birçok insan kendini yeterli ve güvenli gördükleri görevleri üstlenirler. Diğer türlü görevlerden ise kaçınırlar. Browsers ve Tomic (2000), öğretmenlerin öz-yeterlik algısını öğretmen inançlarının öğrencilerin göstermiş oldukları davranışlara, akademik başarılarına, güç ya da yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri olarak tanımlanmıştır. Pajares ve Schunk, (2004)'göre yeterlik duygusu ne kadar fazla olursa, bireyin

çabası, engeller karşısındaki direnci de o kadar fazla olur. Bu açıdan bakıldığında normal akranlarına göre eğitimlerinin daha fazla sabır ve özveri gerektirdiği, daha zorlayıcı olabildiği engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişlik duygusu ve öz-yeterlik kavramı daha bir önem kazanmaktadır. Eğitiminin öğretime ve öğrencilere yönelik pozitif bir tutuma sahip olması ve kendilerini daha yeterli hissetmesi yani öz-yeterlik algısının yüksek olması tükenmişlikle baş etmesinde önemli rol oynamaktadır (Sürgevil, 2006). Bu araştırmanın amacı özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, tükenmişlik ve öz-yeterlik kavramlarının ilişkisini değerlendirmektir.

## Yöntem

### Örneklem

Araştırmanın örnekleme, İstanbul ilinde yer alan özel ve resmi özel eğitim okullarından 16 okul oransız küme örnekleme yöntemiyle seçilerek oluşturulmuştur. Bu okullarda görev yapan 10 psikolog, 58 özel eğitim öğretmeni, 46 sınıf öğretmeni, 14 okul öncesi öğretmeni, 52 çocuk gelişimci, 10 rehberlik ve psikolojik danışman olmak üzere toplam 263 eğitimci çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 176'sı kadın, 87'si erkek olup, 228'i resmi özel eğitim okulunda, 35'i ise özel özel eğitim okulunda görev yapmaktadırlar.

### Veri toplama araçları

#### Tükenmişlik ölçeği

Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) Maslach ve Jackson tarafından 1981 yılında geliştirilmiştir. Envanterde tükenmişlik üç boyutta değerlendirilmektedir. Bunlar: Duygusal tükenmişlik (DT), kişisel başarı (KB) ve duyarsızlaşmadır (D). Ölçekte duygusal tükenmişliği değerlendirmek için 9, kişisel başarıyı değerlendirmek için 8, duyarsızlaşmayı değerlendirmek için ise 5 olmak üzere toplam 22 madde bulunmaktadır. Envanter Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış ve envanterde bazı değişiklikler yapılmıştır. Orijinal ölçekte cevap seçenekleri 7 basamaklı iken, 7 basamaklı cevap seçeneklerinin Türk kültürüne uygun olmadığı görülmüştür. Bunun üzerine Ergin tarafından cevap seçenekleri 5 basamaklı olarak düzenlemiştir. Maddelerin yapısı şu şekildedir:

- |     |              |
|-----|--------------|
| (0) | Hiçbir zaman |
| (1) | Çok nadir    |
| (2) | Bazen        |
| (3) | Çoğu zaman   |
| (4) | Her zaman    |

MTE'de puanlama sonucu alt ölçek puanları elde edilmektedir. Alt ölçek puanları DT ve D için yukarıdaki gibi puanlanırken KB için tersine puanlanabilmektedir (hiçbir zaman: 4, her zaman: 0). Çünkü DT ve D boyutları olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu alandan alınan yüksek puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmektedir. KB boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır, dolayısıyla bu alandan alınan düşük puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmektedir.

#### Öz-yeterlik ölçeği

Gibson ve Dembo (1984) tarafında geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Türkçe uyarlaması Diken (2005) tarafından yapılan Öğretmen Yeterlik Ölçeği 16 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirmede yer alan cümleler Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle katılmıyorum 1 puan alacak şekilde puanlanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Ölçekten alınabilecek değer yükseldikçe, öğretmenlerin kendilerini yeterli ve etkili hissetme algıları da yükselmektedir (Diken, 2005).

#### Kişisel bilgi formu

Eğitimcilerle ilgili demografik özellikler için (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi gibi) araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Bu form ile öğretmenin yaşı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim durumu(lise, ön lisans, lisans, yüksek

lisans, doktora), meslekte çalışma süresi (1–5 yıl, 6–10 yıl, 11–15 yıl, 16 yıl ve üzeri), mezun olduğu alan (özel eğitim öğretmenliği, psikoloji, sınıf öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, çocuk gelişimi, okul öncesi eğitimi öğretmenliği, diğer), çalışmakta olduğu alan (zihinsel engelli, görme engelli, işitme engelli, otistik, diğer), çalıştığı kurum türü (resmi okul- özel okul) günlük çalışma saati, günlük öğrenci sayısı ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

#### Verilerin toplanması

Anketlerin uygulanabilmesi için, İstanbul Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra örneklem kapsamındaki okul müdürlükleriyle görüşülmüş, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlere açıklama yapılarak anketler dağıtılmış ve okula yapılan diğer ziyaretlerde toplanmıştır.

#### Verilerin analizi

Elde edilen veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve bir ölçme değerlendirme uzmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ölçeklerin analizinde SPSS İstatistik Programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, iki ortalama arası fark analizi (t) testi ve varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

#### Bulgular

Tablo 1'de görüldüğü gibi, eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre kişisel başarı alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın ve erkek eğitimcilerin kişisel başarı puanları ortalamasına bakıldığında erkek eğitimcilerin aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu başka bir deyişle erkek eğitimcilerin kişisel başarıları alt boyutu puanları kadın öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı derecede yüksektir.

**Tablo 1. Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma durumu ile ilgili ilişkisiz grup t-testi sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Duygusal Tükenme	Kadın	176	2,1260	0,66837	0,318	261	0,751
	Erkek	87	2,1537	0,65596			
Kişisel Başarı	Kadın	176	3,9075	0,42563	2,050	261	0,041*
	Erkek	87	4,0252	0,46204			
Duyarsızlaşma	Kadın	176	1,5955	0,50955	0,336	261	0,737
	Erkek	87	1,5724	0,54914			

\*p<.05

**Tablo 2. Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeyine ilişkin betimsel istatistik sonuçları**

	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss
Duygusal Tükenme	Lise	47	1,7866	0,48656
	Ön Lisans	23	2,0096	0,63258
	Lisans	171	2,2667	0,68423
	Lisansüstü Eğitim	22	1,9891	0,55386
	Toplam	263	2,1352	0,66316
Kişisel Başarı	Lise	47	3,9413	0,43959
	Ön Lisans	23	4,0896	0,47065
	Lisans	171	3,9053	0,44368
	Lisansüstü Eğitim	22	4,1277	0,32045
	Toplam	263	3,9464	0,44063
Duyarsızlaşma	Lise	47	1,4851	0,43488
	Ön Lisans	23	1,6000	0,57840
	Lisans	171	1,6246	0,54155
	Lisansüstü Eğitim	22	1,5091	0,46895
	Toplam	263	1,5878	0,52204

**Tablo 2.1 Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Scheffe testi
Duygusal Tükenme	Gruplararası	9,500	3	3,167	7,757	0,000*	Lise- Lisans
	Grupiçi (MSE)	105,724	259	0,408			
	Toplam	115,224	262				
Kişisel Başarı	Gruplararası	1,485	3	0,495	2,597	0,053	
	Grupiçi (MSE)	49,383	259	0,191			
	Toplam	50,868	262				
Duyarsızlaşma	Gruplararası	0,866	3	0,289	1,061	0,366	
	Grupiçi (MSE)	70,535	259	0,272			
	Toplam	71,401	262				

Tablo 2.1 incelendiğinde eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Buna göre eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinde duygusal tükenme alt boyutunda eğitim düzeyine göre .05 düzeyinde anlamlı bir

farklılık göstermektedir. Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Scheffe testinde lisans mezunu olan eğitimcilerin lise mezunu olan eğitimcilere göre duygusal tükenme alt boyutunda kendilerini .05 anlamlılık düzeyinde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır.

**Tablo 3. Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta olduğu alana ilişkin betimsel istatistik sonuçları**

	Çalışmakta Olunan Alan	N	$\bar{X}$	Ss
Duygusal Tükenme	Eğitilebilir	90	2,1606	0,65592
	Öğretilebilir	56	2,3332	0,74457
	Görme Engelli	30	2,0330	0,67514
	İşitme Engelli	51	2,1441	0,61706
	Otistik	36	1,8361	0,48973
	Toplam	263	2,1352	0,66316
Kişisel Başarı	Eğitilebilir	90	3,9772	0,43216
	Öğretilebilir	56	3,9093	0,44115
	Görme Engelli	30	4,0067	0,38550
	İşitme Engelli	51	3,9041	0,48084
	Otistik	36	3,9369	0,45691
	Toplam	263	3,9464	0,44063
Duyarsızlaşma	Eğitilebilir	90	1,5867	0,52343
	Öğretilebilir	56	1,6464	0,59817
	Görme Engelli	30	1,5467	0,45161
	İşitme Engelli	51	1,5255	0,49793
	Otistik	36	1,6222	0,49403
	Toplam	263	1,5878	0,52204

**Tablo 3.1. Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta olduğu alana göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P	Scheffe
Duygusal Tükenme	Gruplararası	5,791	4	1,448	3,413	0,010*	Öğretilebilir- Otistik (p<0,05)
	Grupiçi (MSE)	109,433	258	0,424			
	Toplam	115,224	262				
Kişisel Başarı	Gruplararası	0,366	4	0,091	0,467	0,760	
	Grupiçi (MSE)	50,502	258	0,196			
	Toplam	50,868	262				
Duyarsızlaşma	Gruplararası	0,484	4	0,121	0,440	0,779	
	Grupiçi (MSE)	70,917	258	0,275			
	Toplam	71,401	262				

\*p<.05

Tablo 3.1 incelendiğinde eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta olunan alana göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Buna göre eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinde duygusal tükenme alt boyutunda çalışmakta olunan alana göre .05 düzeyinde anlamlı bir

farklılık göstermektedir. Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Scheffe testi öğretilebilir öğrencilerle çalışan eğitimcilerin otistik öğrencilerle çalışan eğitimcilere göre kendilerini .05 anlamlılık düzeyinde duygusal tükenme alt boyutunda daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır.

**Tablo 4. Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin meslekte çalışma süresine ilişkin betimsel istatistik sonuçları**

	Meslekte Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	Ss
Duygusal Tükenme	1-5 yıl	129	2,0516	0,65348
	6-10 yıl	71	2,2803	0,70146
	11-15 yıl	24	2,4446	0,62030
	16 yıl ve üstü	39	1,9572	0,54628
	Toplam	263	2,1352	0,66316
Kişisel Başarı	1-5 yıl	129	3,8998	0,40159
	6-10 yıl	71	3,8897	0,48408
	11-15 yıl	24	3,8833	0,41830
	16 yıl ve üstü	39	4,2428	0,38955
	Toplam	263	3,9464	0,44063
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	129	1,5659	0,49631
	6-10 yıl	71	1,6845	0,61474
	11-15 yıl	24	1,5583	0,40851
	16 yıl ve üstü	39	1,5026	0,47433
	Toplam	263	1,5878	0,52204

**Tablo 4.1 Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin meslekte çalışma süresine göre farklılaşma durumu ile ilgili tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları**

	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Scheffe
Duygusal Tükenme	Gruplararası	5,930	3	1,977	4,684	0,003*	11-15 yıl - 16 yıl ve üstü
	Grupiçi (MSE)	109,294	259	0,422			
	Toplam	115,224	262				
Kişisel Başarı	Gruplararası	4,031	3	1,344	7,430	0,000*	1-5 yıl- 16 yıl ve üstü, 6-10 yıl- 16 yıl ve üstü, 11-15yıl-16 yıl ve üstü.
	Grupiçi (MSE)	46,838	259	0,181			
	Toplam	50,868	262				
Duyarsızlaşma	Gruplararası	1,030	3	0,343	1,264	0,287	
	Grupiçi (MSE)	70,371	259	0,272			
	Toplam	71,401	262				

\*p<.05

Tablo 4.1 incelendiğinde eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin meslekte çalışma süresine göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Buna göre eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinde duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında meslekte çalışma süresine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Sheffe testi

sonuçlarına göre, duygusal tükenme alt boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre duygusal tükenme alt boyutunda kendilerini .05 anlamlılık düzeyinde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır. Kişisel başarı alt boyutunda ise, 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre kişisel başarı alt boyutunda kendilerini .05 anlamlılık düzeyinde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır.

**Tablo 5. Eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştığı kurum türüne göre farklılaşma durumu ile ilgili ilişkisiz grup t-testi sonuçları**

	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Duygusal Tükenme	Resmi Okul	228	2,1106	0,65244	1,537	261	0,126
	Özel Okul	35	2,2951	0,71870			
Kişisel Başarı	Resmi Okul	228	3,9241	0,44771	2,113	261	0,036*
	Özel Okul	35	4,0920	0,36430			
Duyarsızlaşma	Resmi Okul	228	1,5939	0,52443	0,477	261	0,634
	Özel Okul	35	1,5486	0,51184			

\*p<.05

Tablo 5'de görüldüğü gibi, eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri çalıştığı kurum türüne göre kişisel başarı alt boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel

okulda çalışan eğitimcilerin kişisel başarı alt boyutuna ilişkin puanları resmi okulda çalışan eğitimcilerininkine göre anlamlı derecede yüksektir.

**Tablo 6. Eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşma durumu ile ilgili ilişkisiz grup t-testi sonuçları**

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Kadın	176	3,2876	0,35664	0,148	261	0,883
Erkek	87	3,2953	0,46004			

\*p<.05

Tablo 6 görüldüğü gibi, eğitimcilerin öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir

farklılık göstermemektedir (p>.05).

**Tablo 7. Eğitimcilerin eğitim düzeyine göre öz-yeterlik algılarına ilişkin ortalama puanları ve tek yönlü varyans (Anova) sonuçları**

Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P
Lise	47	3,2314	0,26289	Gruplararası	0,891	3	0,297	1,944	0,123
Ön Lisans	23	3,1685	0,46138	Grupiçi (MSE)	39,571	259	0,153		
Lisans	171	3,3067	0,40427	Toplam	40,463	262			
Lisansüstü Eğitim	22	3,4148	0,43239						
Toplam	263	3,2902	0,39298						

Tablo 7 incelendiğinde eğitimcilerin öz-yeterlik algılarını eğitim düzeyine göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu

görülmektedir. Buna göre eğitimcilerin öz-yeterlik algıları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ).

**Tablo 8. Eğitimcilerin çalışmakta oldukları alana göre öz-yeterlik algılarına ilişkin ortalama puanları ve tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları.**

Çalışmakta Olunan Alan	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	P
Eğitilebilir	90	3,2806	0,38633	Gruplararası	0,528	4	0,132	0,852	0,493
Öğretilebilir	56	3,2734	0,39807	Grupiçi (MSE)	39,935	258	0,155		
Görme Engelli	30	3,4063	0,045567	Toplam	40,463	262			
İşitme Engelli	51	3,2475	0,042975						
Otistik	36	3,3038	0,027676						
Toplam	263	3,2902	0,39298						

Tablo 8 incelendiğinde, eğitimcilerin öz-yeterlik algılarını çalışmakta olduğu alana göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA)

sonucu görülmektedir. Buna göre eğitimcilerin öz-yeterlik algıları çalışmakta olduğu alana göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ )



**Tablo 9. Eğitimcilerin meslekte çalışma süresine göre öz-yeterlik algılarına ilişkin ortalama puanları ve tek yönlü varyans (anova) analizi sonuçları**

Meslekte Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P
1-5 yıl	129	3,2442	0,35694	Gruplararası	0,810	3	0,270	1,763	0,155
6-10 yıl	71	3,3732	0,43301	Grupiçi (MSE)	39,653	259	0,153		
11-15 yıl	24	3,3255	0,36952	Toplam	40,463	262			
16 yıl ve üstü	39	3,2692	0,43162						
Toplam	263	3,2902	0,39298						

Tablo 9 incelendiğinde, eğitimcilerin öz-yeterlik algılarını meslekte çalışma süresine göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) sonucu görülmektedir. Buna göre eğitimcilerin öz-yeterlik algıları meslekte çalışma süresine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

**Tablo 10. Eğitimcilerin çalıştıkları kurum türüne göre öz-yeterlik algılarına ilişkin ortalama puanları ve farklılaşma durumu ile ilgili ilişkisiz grup t-testi sonuçları**

Çalıştığı Kurum Türü	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Resmi Okul	228	3,2845	0,39876	0,591	261	0,555
Özel Okul	35	3,3268	0,35617			

Tablo 10'da görüldüğü gibi eğitimcilerin öz-yeterlik algıları çalıştıkları kurum türüne göre

anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ).

**Tablo 11. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki ile ilgili pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı sonuçları**

	N	$\bar{X}$	Ss	R	P
Öz-Yeterlik Algısı	263	3,2902	0,39298	-0,265	
Duyusal Tükenme	263	2,1352	0,66316		0,000*
Öz-Yeterlik Algısı	263	3,2902	0,39298	0,231	0,000*
Kişisel Başarı	263	3,9464	0,44063		
Öz-Yeterlik Algısı	263	3,2902	0,39298	-0,205	
Duyarsızlaşma	263	1,5878	0,52204		0,001*

\* $p < .01$

Tablo 11'e göre özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak için yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelasyon katsayısı sonuçları görülmektedir. Buna göre özel eğitim alanında çalışan

eğitimcilerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algıları yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı, kişisel başarının arttığı görülmektedir.

## Tartışma

Bu çalışmada özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, eğitim düzeyi, çalışmakta olduğu alan, meslekte çalışma süresi, çalıştığı kurum türü) açısından incelenmiş ve eğitimcilerin tükenmişlik ile özyeterlilik düzeylerinin korelasyonu değerlendirilmiştir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek üzere yapılan analizler sonucunda kadın eğitimcilerin kişisel başarılar alt boyutunda kendilerini erkek eğitimcilere göre anlamlı derecede daha tükenmiş olarak gördükleri bulunmuştur ( $p>.05$ ), (Tablo 1). Benzer şekilde Izgar (2000)'ın okul yöneticileri ile yaptığı çalışmada da kişisel başarı alt boyutunda kadınların aleyhine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) özel eğitim öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin arasında fark olup olmadığını ve öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden etmenleri incelediği çalışmalarında cinsiyetin tükenmişliliğin alt boyutlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Platsidou ve Agaliotis (2008) ise ilkokullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini inceledikleri çalışmada cinsiyetin tükenmişliğe etkisi olduğunu saptanmışlardır. Bu ve benzer araştırmalara dayanılarak cinsiyetin tükenmişlik düzeyinde özellikle de kişisel başarı alt boyutunda etkili bir değişken olduğu söylenebilir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırıldığında lisans mezunu olan eğitimcilerin lisans mezunu olan eğitimcilere göre kendilerini duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır ( $p>.05$ ), (Tablo 2). Çimen (2007) ise lisansüstü eğitime sahip olan öğretmenlerin diğerlerine oranla daha fazla duyarsızlaştığını bulmuştur. Maslach ve Jackson (1981) yaptığı araştırmalarında yüksek eğitimli kişilerin diğerlerine oranla daha fazla tükendiklerini belirtmişlerdir Bu çalışmadan ve daha önceki çalışmalardan da elde edilen bulgular göstermektedir ki eğitim düzeyi tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olmaktadır. Bunun nedeni ise eğitimli kişilerin daha büyük beklentilerle işe başlamaları ve daha çok

sorumluluk gerektiren işlerde çalışmalarıyla açıklanabilir. Alınan eğitim arttıkça, beklentiler de artacaktır. Mesleğinin kariyeri açısından ilerlemesine olanak sağlamaması, olanakların yeterli olmaması öğretmenin tükenmesinin nedeni olarak ileri sürülebilir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin çalışmakta oldukları alanlara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde; öğretilebilir öğrencilerle çalışan eğitimcilerin kendilerini otistik öğrencilerle çalışan eğitimcilere göre duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır ( $p>.05$ ) (Tablo 3). Başaran (1999) öğretilebilir çocuklarla çalışan öğretmenlerin, eğitilebilir zihinsel engelli, işitme ve görme engelli çocuklarla çalışan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları saptanmış olup, ağır zihinsel engellilerle çalışmanın tükenmişlik için bir risk oluşturduğunu belirtmiştir. Yiğit (2007) ise görme engelliler okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin genel tükenmişlik düzeylerinin, diğer özel eğitim okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden daha olumlu olduğunu bulmuştur. Bu bulgular doğrultusunda çalışılmakta olan alanın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu ayrıca ağır zihinsel engellilerle çalışmanın tükenmişlik için bir risk oluşturduğu söylenebilir.

Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri meslekte çalışma sürelerine göre incelenmiş ve 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre duygusal tükenme alt boyutunda, 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin ise kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre kişisel başarı alt boyutunda anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır ( $p>.05$ ) (Tablo 4). Başaran (1999) ise hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarı puanı aldığını saptamıştır, Baysal ve Girgin (2005) araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu durum görev süresinin tükenmişlikte önemli bir değişken olduğunu göstermektedir, çalışması süresi arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma azalmakta, kişisel başarı ise artmaktadır. Resmi ve özel okullarda çalışan eğitimcilerin tükenmişlik

düzeyleri incelendiğinde; resmi okullarda çalışan eğitimcilerin kendilerini kişisel başarı alt boyutunda özel okullarda çalışan eğitimcilere göre anlamlı derecede tükenmiş olarak algıladıkları görülmüştür ( $p>.05$ ) (Tablo 5). Izgar (2006) okul yöneticileriyle yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmış, devlet okullarında çalışan yöneticilerin kişisel başarı puanlarının özel okul yöneticilerinden anlamlı derecede düşük olduğunu göstermiştir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan analizlere göre eğitimcilerin öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ), (Tablo 6). Yapılan araştırmaların bir kısmı cinsiyetin öz-yeterlik algı düzeyini etkilediğini gösterse de araştırmaların büyük bir kısmı (Erisen ve Çeliköz, 2003; Güven, 2005; Akbaş ve Çelikaleli, 2006) cinsiyetin öz-yeterlik algı düzeyini etkilemediğini göstermektedir. Bu araştırmada da bu doğrultuda bir sonuç elde edildiğinden cinsiyetin öz-yeterlik algı düzeyinde etkili bir değişken olmadığı düşünülebilir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Sonuçlara göre eğitimcilerin öz-yeterlik algıları aldıkları eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ), (Tablo 7). Yapılan incelemelerde literatürde eğitimcilerin öz-yeterlik algılarını aldıkları eğitim düzeyi açısından ele alan pek fazla çalışma olmadığı görülmüştür. Küçüktepe (2007)'nin yaptığı çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin eğitim süresi 2 ile 6 yıl arasında değişmekte olup bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Ancak bireylerin belli bir alanda eğitim alarak kendilerini geliştirmelerinin o alana ilişkin yeterliklerini artıracığı düşünülebilir. Tablo 7'deki sonuçlar bize eğitim düzeyi arttıkça öz-yeterlik algı düzeyinin de artabileceğine ilişkin önemli ipuçları vermektedir. özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin eğitimcilerin çalışmakta olduğu alana göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>.05$ ), (Tablo 8). Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin meslekte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ) (Tablo 9).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde mesleki kıdemın bazı araştırmalara (Woolfolk-Hoy, 2000, Küçüktepe, 2007) göre öz-yeterlik algı düzeyi üzerinde etkisi varken bazı araştırmalara (Akdağ ve Walter, 2005) göre ise mesleki kıdem öz-yeterlik algı düzeyinde etkili bir değişken değildir. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalışılan kurum türüne anlamlı bir farklılık göstermemektedir, (Tablo 10), ( $p>.05$ ). Karataş (2002) ve Küçüktepe (2007) araştırmalarında, özel okullarda çalışan eğitimcilerin resmi olularda çalışan eğitimcilere göre öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğuna ilişkin bulgular elde etmişlerdir. Örneklem grubu dikkate alındığında daha geniş bir özel okul örneklemini ile bu bulgunun yeniden çalışılması araştırmacılara önerilebilir.

Araştırmanın temel amaçlarından biri ise özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin öz-yeterlik algı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanmasıdır. Buna göre özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $p>.05$ ), (bkz. Tablo 11). Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algıları yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı, kişisel başarının ise arttığı görülmektedir. Brouwers, Tomic ve Evers, (2002) yeterlik inançlarının tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal yorgunluk boyutlarıyla olumsuz, kişisel başarı boyutu ile olumlu ilişki içinde olduğunu saptanmıştır. Betoret (2006)'in yaptığı çalışmada yüksek yeterliğe sahip olan öğretmenlerin daha fazla baş etme kaynağına sahip oldukları ve dolayısıyla tükenmişlik seviyelerinin düşük olduğu ortaya konmuştur. Skaalvik ve Skaalvik (2007) yaptıkları çalışmada, öğretmen öz-yeterliğinin öğretmen tükenmişliği ile arasında kuvvetli bir bağ olduğu göstermişlerdir. Çimen (2007), kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları, yeterlik algıları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkisini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öz-yeterlik ile tükenmişlik kişisel başarı boyutu arasında anlamlı olumlu bir ilişki olduğunu saptamıştır. Tükenmişlik üç boyutlu bir yapı olarak ele alındığında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutuna ilişkin puanların yüksek, kişisel başarı boyutu puanlarının ise düşük olması tam anlamıyla

bir tükenmişlik durumunu tanımlamaktadır. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeylerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuç

düşünüldüğünde, beklenildiği gibi özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algısı arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akdağ, I. ve Walter J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu sportmetre. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2000). *Cultivate self efficacy for personal and organizational effectiveness*. In E. A. Locke (Ed.) *Handbook of Principles Of Organizational Behavior*, pp. 120-136 Oxford. UK: Blackwell
- Başaran, B.I.(1999). *Zihinsel, görme ve işitme özrüli çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Beck C. L ve Gargiula R.M. (1986). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76 (3), 169-173.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539
- Billingsley BS. (1995). *Improving the retention of special education teachers;Final Report*. RTI Project 5168:Research Triangle Inst. NC.NT.
- Brouwers, A ve Tomic,W.( 1999) Teacher burnout,perceived self efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*,14 (2), 7-25.
- Brouwers, A., ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived selfefficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16 (2), 239–254.
- Brouwers, A., Tomic, W. ve, Evers, W. J. G. ( 2002). Burnout and self efficacy: A study on teachers'beliefs when implementing an innovative educational system in the netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Diken, İ.H. (2005). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102-112.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları (ss 143-154). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Erisen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışları Açısından Kendilerine Yönelik Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (4), 427-440.
- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Girgin, G, ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profili ve yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

- Halbesleben Jonathan R. B. ve Buckley Ronald M. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30, 859-879
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, nedenleri ve bazı Etkin faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu örneği)*. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Karataş, U. (2002). *Okul öncesi öğretmenlerinin yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Küçüktepe, S.E. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-oluşum türleriyle, mesleki etkinlik algıları ve tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981) *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto Ca.: Consulting Psychological Pres.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1985). The role and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12, 837 – 850.
- Pajares, F. (1997) Self efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–57
- Pajares, F., Schunk, D. H. (2004). *Self efficacy in education revisited empirical and applied evidence*. Big Theories A Volume in Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning, (6), 115-138
- Platsidou, M., Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education (1034-912X)*, 55(1),61-76
- Skaalvik, S., Skaalvik, E.M.(2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology (0022-0663)*, 99(3), 611-625
- Sucuoğlu, B., Kuloğlu A.N. (1996). *Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi*. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36), 44-60.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Tuğrul, B., ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (12).
- Woolfolk-Hoy, A., (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.
- Yiğit, A.(2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

## Summary

**Introduction:** Burnout especially is a condition which is seen at people working in profession groups requiring intensive communication with people and which puts forward itself with the feeling of burnout in physiological and emotional areas resulting from not being able to cope with the stress experienced because of the nature of the profession. (Tuğrul&Çelik, 2002) The beliefs of self-efficacy determine people's emotions, thoughts, motivation and behaviors. On this occasion, it may be said that the perception of self-efficacy has influence on cognitive, behavioural, sensitive and selecting processes. According to Pajares and Schunk (2004), the more the feeling of efficacy is, the more the effort of individual and the resistance to obstacles is. From this point of

view, the feeling of burnout and the concept of self-efficacy gain importance for teachers who work with handicapped children whose education can be more compelling and require more patience and self-sacrifice as to their peers. The aim of this research is to investigate the levels of self-efficacy and burnout of educators working at special education schools from the point of different variables.

**Methodology:** The study is a model of searching and 263 educators working at 16 special education school in Istanbul have participated in the research. Two different scales have been used for data collection of the research; burnout levels of the educators

have been evaluated with Maslach Exhaustion Scale (Maslach and Jackson, 1981; Ergin, 1992; Kozan, 1993) and Teacher Competence Scale has been used for the levels of self-efficacy. (Gibson, Dembo, 1984; Diken, 2005) In addition, personal information form prepared by the researchers has been filled in by the participants.

Findings: According to this study, at the burnout sub-dimension, educators with undergraduate degrees, educators working with educable students, and educators with 11 to 15 years of work experience have been found to feel more burnout than educators with a high school degree, educators working with autistic students, and educators with 16 or more years of experience, respectively. At Personal Success sub-dimension, female educators, educators with 1-5 years, 6-10 years or 11-15 years of work experience, and educators working at state schools have been found to feel burnout significantly more than male educators, educators with 16 or more years of experience, and educators working at private institutions, respectively ( $p>.05$ ). Educators' perceived self-efficacy does not differ significantly according to sex, level of education, years of work experience, and the type of employing institution. There is a significant relationship between perceived self-efficacy and the burnout levels of educators working in the field of special education ( $p>.05$ ). As levels of perceived self-efficacy increase, emotional burnout and desensitization of educators working in the field of special education decrease; while levels of personal success increase with levels of perceived self-efficacy ( $p>.05$ ).

Discussion: Findings of this study seem consistent with the literature. According to the findings of this study and the previous studies, it can be said that sex (Izgar, 2000; Sucuoğlu and Kuloğlu, 1996; Platsidou ve Agaliotis, 2008), level of education (Çimen, 2007, Maslach and Jackson, 1981), field of work (Yiğit, 2007; Başaran, 1999), length of service (Başaran, 1999; Baysal and Girgin, 2005), and type of laboring institution (Izgar, 2006) have a significant effect on levels of burnout. On the other hand, levels of perceived self-efficacy of educators working in the field of special education do not seem to be related

with sex (Erisen and Çeliköz, 2003; Güven, 2005; Akbaş and Çelikleli, 2006). The findings which indicate a negative correlation between levels of perceived self-efficacy of educators working in the field of special education, and emotional exhaustion/burnout and desensitization; and a positive correlation between levels of perceived self-efficacy and personal success have also been supported with this and previous studies (Brouwers, Tomic and Evers, 2002; Betoret, 2006; Skaalvik and Skaalvik, 2007).