



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2022, 22(1), 19 - 43. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-780851>

### Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ile Kaygı ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi\*

An Analysis on Self-Efficacy Perceptions and Anxiety and Burnout Levels of Special Education Teacher Candidates and Teachers

Hamdi Gönüldaş<sup>1</sup> ID, Özlem Gümüşkaya<sup>2</sup> ID

Geliş Tarihi (Received): 15.08.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 05.01.2022

Yayın Tarihi (Published): 23.03.2022

**Öz:** Bu çalışmada, özel eğitim öğretmen adayları ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları, tükenmişlik ve kaygı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", "Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı", Spielberger vd. tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Öner ve Compte (1983) tarafından yapılan "Sürekli Kaygı Ölçeği" ve Yellice-Yüksel vd. (2008) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmalı modeli betimsel-bağıntısaldır. Elde edilen veriler SPSS 23 paket programıyla analiz edilmiştir. Betimsel analizlerin yanı sıra, t testi, ANOVA ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında, yeterlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında eğitim durumu, lisans programı ve okul türü değişkenlerinde anlamlı fark bulunmuştur. Kaygı puanlarına bakıldığında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, lisans programı, meslekte geçen yıl ve okul türü değişkenlerinden elde edilen puan ortalamalarının farkının anlamlı olduğu görülmektedir. Tükenmişlik puan ortalamaları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Son olarak yeterlik, kaygı ve tükenmişlik ortalama puanları arasında negatif bir ilişkisinin olduğu görülmektedir.

&

**Abstract:** The aim of this study was to examine the self-efficacy perceptions and anxiety and burnout levels of Special Education Teacher Candidates and Teachers based on various variables. "Personal Information Form," "Special Education Teaching Efficacy Scale" created by the researcher, State-Trait Anxiety Inventory developed by Spielberger et al. adapted to Turkish by Öner & Compte (1983) and "Occupational Burnout Scale for Teachers" developed by Yellice-Yüksel et al. (2008) were used for collecting data in the research. The study was designed as a descriptive and correlational study, and the data were analyzed with the SPSS 23 software. In addition to the descriptive analysis, t-test, ANOVA, and correlation analysis were used. When the self-efficacy means were examined, the variances between the variables of education, undergraduate program, and type of school were found to be significant. When the anxiety scores were examined, it has been noted that the variances from the variables of gender, age, education status, undergraduate program, number of years in the profession, and school type were significant. When the mean scores of self-efficacy, anxiety, and burnout were examined, a negative relationship was found.

**Atıf/Cite as:** Gönüldaş, H. & Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 19-43.

<https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-780851>

**İntihal-Plagiarizm/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

\* Bu çalışma Yüksek Lisans Tezinden üretilmiş olup 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Araş. Gör. Hamdi Gönüldaş, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, hamdigonuldas@gmail.com, 0000-0003-3569-0809

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi Özlem Gümüşkaya, Sakarya Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, okaya@sakarya.edu.tr, 0000-0002-1626-7637

## 1. GİRİŞ

Öz-yeterlik, Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı ile birlikte literatürde yer almaya başlayan bir kavramdır. Sosyal öğrenme kuramıyla ortaya çıkan öz-yeterlik ile ilgili yapılan ilk çalışmalar tıp, psikoloji ve spor alanlarında yapılmıştır. Öz-yeterlik inancı bireylerin yetkinliklerinde önemli bir rol oynamaktadır. Bireylerin işlerini layıkıyla yapabilmeleri yetenekleri ve başarılı olma inançları ile ilgilidir. Öz-yeterlik teorisi bireylerin, yeteneklerinin ve yapabildiklerinin çeşitliliğini ele almaktadır. Bireylerin benzer yeteneklere sahip olmasına rağmen farklı koşullarda çok farklı, hatta sıra dışı performans sergilemesi bireysel inançlarına bağlıdır (Bandura, 1977, 1986). Öz-yeterlik, bireyin çeşitli durumlarla başa çıkma becerisi, herhangi bir güç durumun üstesinden gelebilme yeteneğine ilişkin algılayış biçimi, bireyin kendisine olan inancıdır (Bandura, 1986; Senemoğlu, 2007). Bir başka şekilde ifade edilirse, öz-yeterlik yetenekli olmakla ilgili olmayan, bireyin kendi dağarcığına, kaynaklarına, potansiyeline duyduğu güvenle ilişkili bir durumdur (Bandura, 1984; Yıldırım & İlhan, 2010). Öz yeterlik, bireyin yaptığı eylem sonucunda elde edilen kazanımı, daha sonra benzer eylemleri yerine getirebilme durumunda bireyin kendi yeteneklerine olan inancın ortaya çıkması, geliştirilmesi ve sonuç olarak kullanmasıdır (Bandura, 1995; Bıkmaz, 2004; Pajares, 2002; Schwarzer & Hallum, 2008).

Öz-yeterlik kavramı ile birlikte sıklıkla vurgulanan ve ilişkili olduğu düşünülen diğer bazı kavramlar ise tükenmişlik ve kaygıdır. Tükenmişlik, insanlarla yoğun etkileşim gerektiren, polislik, fizyoterapistlik, hemşirelik, çocuk bakıcılığı, öğretmenlik gibi her meslek grubunda, meslek gruplarının tabiatı gereği bireylerin çok sık yaşadıkları duygusal, zihinsel, fiziksel yorgunluk olarak da ortaya çıkması muhtemel bir durumdur. Tükenmişlik, insanlarla fazlaca etkileşimde, iletişimde bulunan bireylerde duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarıda azalma biçiminde ortaya çıkabilen bir sendromdur. Tükenmişlik üç alt boyutuyla birlikte ele alınmaktadır. Bu bağlamda tükenmişliğin birinci ve önemli boyutu, bireyin işinde yıpranmayı ve yorulmayı ifade eden, ayrıca tükenmişlikte en temel boyut olarak da kabul gören duygusal tükenmedir. Tükenmişliğin diğer boyutu, duygusal kaynakların azalmasından dolayı ortaya çıkan, bireyin çalıştığı diğer bireylere karşı olumsuz duygular ve tutumlar geliştirmesi olarak kabul edilen duyarsızlaşmadır. Tükenmişliğin üçüncü ve son boyutu, bireyin çok daha kısa sürede yıpranması ve yorulmasıyla oluşan kişisel başarıda geriliktir (Maslach, 2003,1982; Maslach & Jackson, 1985; Vandenberghe & Huberman, 1999).

Kaygı, bireyin içinde bulunduğu güç koşullarda veya karşılaştığı tehlikeyle mücadele edebilmesi, bireyin içinde olduğu koşullara uyum sağlayabilmesi için geliştirilen insani duygudur. Kaygı; endişe, çaresizlik, karmaşa ve birey zihninde sürekli tekrarlanan olumsuz düşünceler gibi hoşla gitmeyen duyguların oluşmasını tetikler (Işık, 1996; Köknel, 1995). Bu duygusal durumlar ile birlikte, kalp çarpıntısı ve kasılması gibi fiziksel rahatsız edici durumların oluşmasını da tetiklemektedir (Peurifoy, 1995). Köknel, (2013) kaygının, insanların başkaları karşısındaki başarısızlıklarından kaynaklandığını dile getirmektedir. Bireysel ruhbilim öğretisinin öncülerinden olan Adler (1995), kaygıyı bireylerin güçsüz, yetersiz kaldıkları durumlarda oluşması muhtemel bir duygu olarak tanımlamıştır. Kaygı, geleceğe dair güvensizlik, kararsızlık duygusu ve korku gibi farklı duygular ile birlikte ortaya çıkan bir durumdur. Kaygı düzeyinin yüksek olması bireylerin sıradan olaylar karşısında gerilmesine, endişe duymasına ve memnuniyet odaklı bir yaşam sürmesine engel olmaktadır (Doğan & Çoban, 2009).

Yoğun insan ilişkileri gerektiren meslek dallarında yukarıda bahsedilen bu duygu durumlarının sıklıkla ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğinin doğası ele alındığında bu yoğun insan ilişkilerinin olduğu görülmektedir. Mesleğin doğası yeterlik, tükenmişlik ve kaygı gibi duygu durumlarını hem gerekli hem de kaçılmaz kılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinde daha etkin rol oynayabilmesi için hem mesleki hem de bireysel donanımlarının yanında kendi yeteneklerinin farkında olması, başarı inançlarının tam olması önemlidir. Öğretmenlerin yeterlik algılarıyla öğrencilerinin yeterlik algıları ve ayrıca onlara sağlayabildikleri eğitim-öğretim olanakları arasında bir ilişki söz konusudur. Yeterlik inancı daha yüksek öğretmenler, öğrencileri için çok daha iyi eğitim-öğretim koşulları sağlamaktadırlar. Yeterlik

inancı daha düşük öğretmenlerin, öğrencilerinin potansiyelini ortaya çıkaracak ve daha da arttıracak etkinlikler sağlamakta yetersiz kaldıkları, zorlandıkları ifade edilmektedir (Chan, 2008; Pajares, 2002). Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin güdülenme düzeylerinin yüksek olduğu, öğretmen başarısının arttığı, öğretmek için fazla çaba sarf ettikleri, daha etkili eğitim-öğretim ortamı sağladıkları ve dolayısıyla öğrencilerde başarının arttığı görülmektedir (Brouwers & Tomic, 1998; Çiftçi, 2015; Chan, 2003; Kaner, 2007; Sakız & Sarıçam, 2014).

Tükenmişlik bahsedildiği gibi mesleğin doğası gereği insanlarla fazla etkileşime giren her meslek grubunda ortaya çıkan bir durumdur. Öğretmenler meslekleri gereği, öğrenci, aile, okul idarecileri gibi birden fazla paydaşla yoğun etkileşimde olan ve bu paydaşlarla yoğun etkileşim içinde olduğundan dolayı, tükenmişlik yaşanması olağan mesleklerin başında gelmektedir. Okulların koşulları, mesleği yapan ve bu mesleğin dışında olan çevrenin mesleğe olan bakışı bu durumu etkilemektedir (Akçamete vd., 2001; Sarıçam & Sakız, 2014; Tuğrul & Çelik, 2002).

Her meslek grubunda, bireylerde mesleğe yeni başlamadan kaynaklı heyecan ve devamında bu heyecana eşlik eden kaygı da ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenler öğrencileri ile ilk karşılaştıklarında, sınıflarına ilk girdikleri zaman bu heyecanı ve kaygıyı yaşayabilirler (McKeachie & Svinicki, 2013). Bu süreçte öğretmenin bilgi birikimine olan güveni iş yaşamının ilk günlerinde kendisini daha rahat hissetmesini sağlayan temel faktörlerden biridir. Meslekte yeni olmanın yanı sıra öğretmenlerde kaygı oluşmasında farklı etmenler de etkili olmaktadır. Çevresel koşulların eğitim-öğretime uygun olmaması, öğretmenlik mesleğinden elde edilen maddi, manevi doyumun yeterli olmaması bu etmenlerin arasında yer almaktadır (Abel & Sewell, 1999). Öğretmenlik mesleğindeki kaygının nedenleri okul türleri ve okul kademelerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, ilk ve orta öğretim okullarındaki sınıfların mevcudu önemli bir neden olabilirken, öğretmenin mesleki donanımdan yoksun olması ve öğrencilerin potansiyellerinin farkında olmaması bir başka önemli etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Davis, 2007; Tytherleigh vd., 2005).

Öğretmenler mesleğin doğası gereği daha fazla etkileşime girebilmekte ve çeşitli alanlarda performans sergilemektedirler. Ancak etkileşim alanlarındaki bu çeşitlilik incelendiğinde, öğrenci ve öğrenci performansının tükenmişlik ve kaygı duygusunun ortaya çıkmasında daha etkili olduğu ifade edilmektedir (Jackson vd., 1986; Maslach & Jackson, 1985). Öğrencilerle daha fazla etkileşime girmek zorunda olan özel eğitim öğretmenliği tükenmişliğin çok daha fazla yaşandığı alanlardan birisidir (Çiftçi, 2015; Karahan & Balat, 2011). Özel eğitim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin, çalıştıkları öğrencilerin yetersizlik türleri ve yetersizlikten etkilenme düzeyleri daha fazla çaba gösterilmesini gerektirebilir. Kendine has yetenekleri, kendisine has öğrenme stilleri olan, bilişsel düzeyleri biri diğerinden çok farklı öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri için çok daha fazla enerji ve zaman ayrılması gerekebilir. Özel eğitim öğretmenleri sarf ettikleri daha fazla çaba, enerjiden dolayı daha fazla stres ve tükenmişlik yaşayabilirler (Küçüksüleymanoğlu, 2011; Jennett vd., 2003). Bireylerin çalıştıkları alanda kendilerini yeterli hissetmeleri, çalıştıkları alanla ilgili edindikleri bilgi birikimiyle ilgilidir (Friedman, 1999). Bu bağlamda özel eğitim alanında yürütülen araştırmalar, özel gereksinimi olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Bu alanda yeterli eğitim almayan öğretmenlerin, özelliklerini yeterince bilmedikleri, özel gereksinimi olan çocuklar için beklentilerinin düşük olduğu ve yeterli deneyime sahip olmayan öğretmenlerin bu işi yaparken çok yoruldukları ifade edilmektedir (Çiftçi, 2015; Girgin & Baysal, 2005; Jennet vd., 2003). Özel eğitim öğretmenlerinde kaygının ortaya çıkmasında farklı etmenlerin yer aldığı gözlemlenmiştir. Ortaya çıkan kaygının öz-yeterlik algısı ve tükenmişlik gibi başka psikolojik etmenlerle ilişkili olduğu sonuçlarına rastlanmaktadır. Öz-yeterlikle kaygı arasında negatif bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmışken, kaygı düzeyinin azalmasıyla öz-yeterlik algısının da arttığı görülmektedir. Kaygının yüksek olması durumundaysa tükenmişliğe yönelik bazı belirtilere rastlanmıştır. (Abel & Sewell, 1999; Davis, 2007; McGrath, 2015).

## Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmenliği

Türkiye’de özel eğitim öğretmenliği 1800’lü yılların sonuna dayansa da ilk sistematik öğretmen yetiştirme girişimleri 1950’lerde başlamıştır. Gazi Eğitim Enstitüsü özel eğitim şubesinin hayata geçmesi sistematik özel eğitim öğretmeni yetiştirmenin başlangıcı kabul edilebilir. Bu sürecin devamında 1965’te Ankara Üniversitesinde özel eğitim bölümü kurulmuştur. 1982 yılında Yükseköğretim Kurulunun (YÖK) kurulması ile birlikte Eğitimde Psikolojik Hizmetler bünyesinde alınmıştır. Anadolu Üniversitesinde 1983 yılında açılan özel eğitim öğretmenliği, 1987 yılında ilk mezunlarını vermiştir. İlk yıllarda özel eğitim öğretmenliği olarak mezun verirken 1990’lı yılların başında Zihin ve İşitme Engelliler Öğretmenliği olarak iki farklı anabilim dalında öğretmen mezun etmeye başlamıştır (Kargın, 2003; Şenel, 1998).

Özel eğitim öğretmen yetiştirme programları, 2015 yılına kadar Zihin, İşitme ve Görme Engelliler Öğretmenliği programı olarak süregelmiştir. Bu alanlardan mezun olan öğretmenler, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yer alan zihin, işitme ve görme yetersizliği olan çocukların okullarında, branşları özelinde çalışmışlardır. 2678 numaralı, MEB (2015) Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan “*Özel eğitim alanındaki öğretmen gereksiniminin kaynak gösterilen lisans programı mezunlarınca karşılanmaması durumunda bu alana öğretmenlik mezunu olup özel eğitim (görme, işitme ve zihin engelliler) alanında tezli/tezsiz yüksek lisans veya doktora mezunları atanırlar.*” değişikliğiyle yeni bir uygulama başlamıştır. Yapılan bu değişiklikten sonra, mezun olunan programa bakılmaksızın özel eğitim öğretmeni adı altında, zihin yetersizliği olan çocukların eğitim-öğretim aldıkları okullara, İşitme Engelliler Öğretmenleri, işitme yetersizliği olan çocukların eğitim-öğretim aldıkları okullara, Zihin Engelliler Öğretmenliğinden mezun olan öğretmenler atanabilmişlerdir.

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin (1997) 3. maddesi b fıkrası özel eğitimi, *özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılamak amacıyla özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleriyle özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim* olarak tanımlanmaktadır. Tanımında da vurgulandığı gibi özel gereksinimi olan çocukların, bireysel farklılıklarına ve gereksinim çeşitliliklerine özellikle dikkat çekilmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin farklılıkları duygusal, bedensel, zihinsel ya da iletişimsel olabilir. Bu farklılıklar, (a) öğrenme gücü, (b) zihin yetersizliği, (c) dil ve konuşma bozuklukları, (d) çoklu yetersizlik, (e) duygusal ve davranışsal bozukluk, (f) görme yetersizliği, (g) işitme gücü, (h) ortopedik bozukluklar, (i) süregen hastalık, (j) işitme-görme kaybı, (k) otizm spektrum bozukluğu (OSB), (l) travmatik beyin hasarı, (m) gelişimsel gerilik, (n) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ve (o) üstün yetenek olarak sıralanmaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin gelişim özellikleri ve özel gereksiniminin çeşitliliği Eğitim Fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının da yetersizlikteki bu çeşitliliği dikkate alarak yapılanmasına neden olmuştur. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde, özel eğitimin tanımında vurgulandığı gibi “*özel olarak yetiştirilmiş personel, bireye yönelik geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim*” bireylerin gereksinimlerindeki çeşitlilik dikkate alınarak Zihin, İşitme ve Görme Engelliler Öğretmenliği lisans programları açılmıştır. Özel gereksinimi olan bireylerin özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate alarak eğitim-öğretim yapabilecek öğretmenler yetiştirilmeye çalışılmıştır (Çitil, 2012).

MEB 2678 numaralı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanan karar sonucunda özel eğitim öğretmeni atamalarıyla ilgili yeni bir süreç başlamıştır. Bahsedildiği gibi bu karara varılmadan önce, 2014 yılına kadar özel eğitim öğretmen atamaları, branşlara dikkat edilerek yapılmaktaydı. İşitme Engelliler Öğretmenliği mezunu olan öğretmenler, işitme yetersizliği olan öğrencilerin oldukları okullara, Zihin Engelliler Öğretmenliği mezunu olan öğretmenler, zihin yetersizliği olan öğrencilerin oldukları, mesleki eğitim merkezlerine, eğitim uygulama okullarına ve ayrıca otistik çocuklar eğitim merkezlerine (OÇEM), atanmaktaydı. Ancak bahse konu olan bu kararla 2014 yılından itibaren mezun olunan lisans programına, işitme veya zihin, dikkate edilmeksizin atamalar yapılmıştır. İşitme ve Görme Engelliler Öğretmenliği mezunu olan öğretmenler, zihin yetersizliği olan çocukların eğitim-öğretim aldıkları okullara atanmaya başlamışlardır.

Atamaları yapılan görme ve işitme engelliler öğretmenleri, zihin yetersizliği olan öğrencilere yeterli düzeyde eğitim verebilmek için gerekli lisans derslerini almadıklarından dolayı, bu alanda verimli ve etkili

şekilde çalışabilmelerinin zor olabileceği varsayılmaktadır. Bu durumun, zihin yetersizliği olan öğrencilerle çalışmaya başlayan görme ve işitme engelliler lisans programından mezun öğretmenlerin ilgili alandan mezun olmadıkları için öz-yeterlik algılarının daha düşük olabileceği, bunun sonucunda oluşabilecek tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olacağı düşünülmektedir. Oluşması muhtemel bu güçlüklerden hareketle, bu araştırmada lisans eğitimi dışında çalışmak durumunda olan öğretmenlerin yeterlik, kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

### 1.1. Araştırmanın amacı

- 1- Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları nedir?
- 2- Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin kaygı düzeyleri nedir?
- 3- Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nedir?
- 4- Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmen adaylarının ve özel eğitim öğretmenlerinin yeterlik algıları, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

### 1.2. Araştırmanın önemi

Araştırmanın katılımcıları ve katılımcı özellikleri incelendiğinde, özellikle özel eğitim öğretmeni olarak ataması yapılan öğretmenlerin mezun oldukları lisans programları dikkat çeken bir durumdur. MEB 2678 numaralı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan karar sonucunda mezun olunan lisans programına fark etmeden atamalar yapılmıştır. Yapılan atamalar sonucunda farklı lisans programlarından mezun olan öğretmenler zihin yetersizliği olan öğrencilerin eğitim-öğretim aldıkları okul türlerine atanmışlardır. Bu araştırma özellikle bu gruptaki öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini ne kadar yetkin hissettiklerini belirlemek, Zihin Engelliler Öğretmenliği mezunu olan öğretmenlerin yeterlik algılarından nasıl farklılaştığı açısından önemlidir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Araştırmanın modeli betimsel-bağıntısal araştırmadır. Betimsel-bağıntısal araştırmaların amacı iki değişken arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya çıkarmaktır. Değişkenler arasındaki ilişkiden söz edilebilir, bu ilişkiden hareketle varsayımlarda bulunulabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010).

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın katılımcılarını özel eğitim öğretmenleri ve öğretmen adayları (n=628) oluşturmaktadır. Kadın katılımcıların sayısı 416 (%66,2), erkek katılımcıların 212'dir (%33,8). 20-24 yaş aralığında 262 (%41,7), 25-29 yaş aralığında 172 (%27,7), 30-34 yaş aralığında 104 (%16,6) ve 35 yaş üzeri 90 (%14,3) katılımcı bulunmaktadır. Lisans öğrencisi 131 (%20,9), lisans mezunu 461 (%73,4) ve lisansüstü eğitimine devam eden katılımcı sayısı 36'dır (%5,7). Zihin Engelliler Öğretmenliğinden 440 (%70,1), İşitme Engelliler Öğretmenliğinden 117 (%18,6), Görme Engelliler Öğretmenliğinden 29 (%4,6) ve diğer bölümlerden 42 (%6,7) kişi katılmıştır. Katılımcıların mesleki deneyimleri, 4. sınıf öğrencisi 121 (%19,3), 1-3 yıl 217 (%34,6), 4-6 yıl 107 (%17,0), 7-9 yıl 73 (%11,6) ve 10 yıl üzeri olan 110 (17,5) olarak dağılmıştır. Son olarak katılımcıların 234'ü (%37,3) Özel Eğitim Sınıfında, 144'ü (%22,9) Eğitim Uygulama Okullarında, 41'i (%6,5) Mesleki Eğitim Merkezlerinde, 48'i (%7,6) OÇEM'lerde, 88'i (%14,0) Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezlerinde (ÖERM) ve 73'ü (%11,6) diğer okul türlerinde çalışmaktadır.

## 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda araştırmada yer alan katılımcıların yeterlik algısını, kaygı ve tükenmişlik düzeylerini etkileyebileceği düşünülen demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, lisans programı, mesleki deneyim, okul türü) ilişkin sorulara yer verilmiştir.

### 2.3.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı

Özel eğitim öğretmenleri yeterlikleri ile ilgili veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı kullanılmıştır. Aracın geliştirilme sürecinde Zihin Engelliler Öğretmenliği programında ağırlıklı olarak okutulan dersler ve bu derslerde yararlanan temel kaynakların yanında ilgili literatür incelenmiştir. Ayrıca MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün belirlediği özel eğitim alan yeterlikleri incelenmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen araç 36 maddeden oluşmaktadır. Maddelere ilişkin görüşler beşli Likert tipi "tamamen katılıyorum", "katılıyorum", "kararsızım", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" seçenekleriyle alınmıştır.

#### Pilot Uygulama

Araştırmanın pilot uygulamasında Trakya bölgesinde çalışan özel eğitim öğretmenleri ve Trakya Üniversitesinde okuyan zihin engelliler öğretmeni adayı 59 katılımcı yer almıştır. Pilot uygulamada yer alan öğretmen adayları ve öğretmenler asıl uygulamaya katılmamışlardır. Elde edilen verilerden, aracın geçerlik ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Uzman görüşüyle birlikte, Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı geçerliğini belirlemek amacıyla maddeler arası korelasyon sonuçlarına bakılmış ve aralarında yüksek ilişkili olan maddeye rastlanmamıştır. Araç güvenilirliğinin belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiş ve elde edilen değer 0,93 olduğu bulunmuştur. Bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması güvenilirlik için yeterli olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına ilişkin veriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

*Cronbach Alfa İç Tutarlık Katsayısı*

Cronbach Alfa	Standardize edilmiş Maddelere Dayalı Cronbach Alfa	Madde Toplam Sayısı
,931	,934	36

### 2.3.3. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine ilişkin veri toplamak amacıyla, Yellice-Yüksel vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında öğretmenlerin işlevde bulunduğu pek çok alanı içeren maddelerin yer aldığı görülmektedir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği geliştirilirken, meslekte kendisini gerçekleştirememe, meslekten bıkmama, meslektaşlarla iletişim kurmaktan kaçınma, öğrenciler ile iletişim kurmaktan kaçınma boyutları incelenmiştir. Yapı geçerliği temel bileşenleri ve madde-test korelasyonları analizleriyle 26 maddeden oluşan Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği 4 faktörde toplanmıştır. Bu faktörler, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık (faktör 1), öğrencilere duyarsızlaşma (faktör 2), fiziksel ve duygusal tükenme (faktör 3) ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşmadır (faktör 4). Araştırmalarda kullanılabilecek psikometrik özelliklere sahip Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nin tüm ölçek ve alt ölçek düzeyinde Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları 0,80 ile 0,90 arasındadır.

### 2.3.4. Sürekli Kaygı Ölçeği

Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği kaygı düzeylerini ayrı ayrı belirlemek amacıyla Spielberger vd. tarafından geliştirilen öz değerlendirme ölçeğidir. Başlangıçta yetişkinler için uygulanırken, ilerleyen dönemlerde lise öğrencilerine, fiziki hastalıkları olan bireylere ve psikiyatrik bozuklukları olan bireylere

de uygulanmıştır. Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği 40 maddeden oluşan iki ayrı ölçeği içermektedir. Durumluk Kaygı Ölçeği bireyin içinde bulunduğu anda ve belirli koşullarda kendisini nasıl hissettiğinin incelemeyi amaçlamaktadır. Sürekli Kaygı Ölçeği ise bireyin genelde kendisini nasıl hissettiğini betimlemeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Sürekli Kaygı Ölçeği'nde yer alan maddeler derecesine göre "hiçbir zaman", "bazen", "çoğu zaman" ve "hemen her zaman" şeklinde işaretlenmektedir. Sürekli Kaygı Ölçeği'nde iki farklı ifade bulunmaktadır. Bunlar doğrudan ve tersine dönmüş ifadelerdir. Ölçekte yedi tane tersine dönmüş ifade yer almaktadır. Bunlar, 1, 6, 7, 10, 13, 16, 19. maddelerdir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Öner ve Compte (1983) tarafından yapılmıştır. Cronbach alpha güvenilirliği ,83 ile ,87 arasındadır. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının madde korelasyonu ,34 ile ,72 arasındadır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın katılımcılarından bilgi almak için kullanılan veri toplama araçları Google Formlar aracılığıyla çevrim içi forma dönüştürülmüştür. Bu dönüşümle elde edilen formlar, gönüllülük esasına dayalı olarak, araştırmaya katılan öğretmenlere ve öğretmen adaylarına e-posta yoluyla ulaştırılmıştır. Katılımcılardan edinilen kişisel bilgileri betimlemek için frekans, yüzde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Yeterlik, kaygı ve tükenmişlik ortalama ve faktör puanlarının arasındaki ilişkinin varlığına ve yönüne ilişkin çıkarımlarda bulunabilmek amacıyla Pearson korelasyonu, demografik değişkenlerin iki, üç veya daha fazla değişkenin farklılaşmasına ilişkin bilgilerin yorumlanabilmesi için t-testi ve varyans analizi kullanılmıştır. T-testi ve varyans analiz sonuçlarının ne ölçüde gerçeği yansıttığını, gözlemlediğimiz farkın ve test ettiğimiz farkın gerçek olduğu sonucuna varabilmek amacıyla etki değeri analizi yapılmıştır. Etki büyüklüğü, grupların birbirinden ne kadar farklı olduğunun uygulama büyüklüğünün ölçümüdür. Etki büyüklükleri, ,0 ile ,20 arası küçük etki, ,20 ile ,50 arası orta etki ve ,50 ve üzeri büyük etki olarak sınıflandırılmaktadır (Salkind, 2015; Can, 2014).

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.11.2016

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2016 – 15

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Varsayımların Test Edilmesi ve Ön Analiz

Elde edilen veriler öncelikle uç değerler ile kontrol edilmiş ve hatalı veri girişleri düzeltilmiştir. Veri dağılımının uygulanacak analizlerin varsayımlarını sağlayıp sağlamadığının kontrol edilmesi için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk değerleri, çarpıklık ve basıklık değerleri, histogram, Q-Q grafiği, P-P grafiği ve kutu bilyik grafikleri oluşturulmuştur. Yapılan kontrollerde verilerin varsayımları sağladığı görülmüştür.

### 3.2. Yeterlik Algısına İlişkin Ortalama Değerler ve Analiz Sonuçları

Yeterlik algısı puan ortalamaları ( $\bar{X}=151,65$ ), standart sapmaları ( $ss=16,39$ )'dur. Katılımcılara ilişkin elde edilen demografik özellikler bağlamında bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2'te ve elde edilen anlamlı farklılıklara ilişkin Post-Hoc sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 2.**

*Yeterlik Algısı Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*

		n	$\bar{X}$	ss	t	p	$\eta^2$																																																																																																								
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	212	152,41	16,08	,833	,40	-																																																																																																								
	Erkek	416	151,26	16,56				<b>Yaş</b>	20 - 24	262	151,08	15,34	1,86	,13	-	25 - 29	172	151,15	16,58	30 - 34	104	150,64	17,86	35 ve Üzeri	90	155,40	17,02	<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans 4. Sınıf	131	151,34	14,46	5,03	,01*	,019	Lisans Mezunu	461	151,08	17,02	Lisansüstü	36	160,00	12,39	<b>Öğretmenlik Alanı</b>	Zihin Engelliler Öğr.	440	154,00	16,230	11,387	,00**	,052	İşitme Engelliler Öğr.	117	144,79	15,901	Görme Engelliler Öğr.	29	149,55	11,173	Diğer	42	147,57	16,588	<b>Deneyim</b>	4. Sınıf Öğrenci	121	152,34	14,84	2,095	,08	-	1 - 3 Yıl	217	150,05	15,91	4 - 6 Yıl	107	150,96	17,23	7 - 9 Yıl	73	150,68	18,10	10 ve Üzeri	110	155,35	16,62	<b>Okul Türü</b>	Özel Eğitim Sınıfı	234	151,60	16,435	2,44	,03*	,019	Eğitim Uygulama Okulu	144	148,78	16,848	Mesleki Eğitim Merkezi	41	149,34	18,877	OÇEM	48	151,17	14,490	ÖERM	88	154,78	16,046
<b>Yaş</b>	20 - 24	262	151,08	15,34	1,86	,13	-																																																																																																								
	25 - 29	172	151,15	16,58																																																																																																											
	30 - 34	104	150,64	17,86																																																																																																											
	35 ve Üzeri	90	155,40	17,02																																																																																																											
<b>Eğitim Durumu</b>	Lisans 4. Sınıf	131	151,34	14,46	5,03	,01*	,019																																																																																																								
	Lisans Mezunu	461	151,08	17,02																																																																																																											
	Lisansüstü	36	160,00	12,39																																																																																																											
<b>Öğretmenlik Alanı</b>	Zihin Engelliler Öğr.	440	154,00	16,230	11,387	,00**	,052																																																																																																								
	İşitme Engelliler Öğr.	117	144,79	15,901																																																																																																											
	Görme Engelliler Öğr.	29	149,55	11,173																																																																																																											
	Diğer	42	147,57	16,588																																																																																																											
<b>Deneyim</b>	4. Sınıf Öğrenci	121	152,34	14,84	2,095	,08	-																																																																																																								
	1 - 3 Yıl	217	150,05	15,91																																																																																																											
	4 - 6 Yıl	107	150,96	17,23																																																																																																											
	7 - 9 Yıl	73	150,68	18,10																																																																																																											
	10 ve Üzeri	110	155,35	16,62																																																																																																											
<b>Okul Türü</b>	Özel Eğitim Sınıfı	234	151,60	16,435	2,44	,03*	,019																																																																																																								
	Eğitim Uygulama Okulu	144	148,78	16,848																																																																																																											
	Mesleki Eğitim Merkezi	41	149,34	18,877																																																																																																											
	OÇEM	48	151,17	14,490																																																																																																											
	ÖERM	88	154,78	16,046																																																																																																											
	Diğer	73	155,27	14,531																																																																																																											

\*= $p < ,05$ ; \*\*= $p < ,01$

Analiz sonuçlarında cinsiyet değişkeni ( $t=,833$ ,  $p > ,05$ ), katılımcıların yaş grupları ( $F(3-625) = 1,86$ ;  $p > ,05$ ) ve mesleki deneyimleri ( $F(4-624) = 2,05$ ;  $p > ,05$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır. Katılımcıların eğitim durumu ( $F(2-626) = 5,03$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,02$ ), öğretmenlik alanı ( $F(3-625) = 11,387$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,05$ ) ve görev yaptıkları okul türü ( $F(5-623) = 2,44$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,02$ ) değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. ANOVA sonuçlarında elde edilen anlamlı farklılıkların, hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için yapılan Post-Hoc (Tukey-HSD) sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.



**Tablo 3.**

*Yeterlik Algısı Puanlarına Yönelik Çoklu Karşılaştırmalar*

		<b>p</b>	<b>Fark</b>
<b>Eğitim Durumu</b>	1 Lisans 4. Sınıf	,00**	3>2
	2 Lisans Mezunu	,01*	3>1
	3 Lisansüstü		
<b>Öğretmenlik Alanı</b>	1 Zihin Engelliler Öğr.	,00**	1>2
	2 İşitme Engelliler Öğr.		
	3 Görme Engelliler Öğr.		
	4 Diğer		
<b>Okul Türü</b>	1 Özel Eğitim Sınıfı	,05*	6>2
	2 Eğitim Uygulama Okulu		
	3 Mesleki Eğitim Merkezi		
	4 OÇEM		
	5 ÖERM		
	6 Diğer		

\*=p<,05; \*\*=p<,01

Yapılan çoklu karşılaştırmalarda eğitim durumu değişkeni bağlamında anlamlı farklılık; lisansüstü eğitim grubu ile hem lisans 4. sınıf hem de lisans mezunları arasında bulunmuştur. Grup ortalamaları karşılaştırmalarında lisansüstü eğitim grubunun ortalama yeterlik puanları diğer iki gruptan da anlamlı derecede daha yüksektir. Lisans 4. sınıf öğrencileri ile lisans mezunları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Mezun olunan/olunacak öğretmenlik alanı değişkeni açısından yapılan karşılaştırmalarda anlamlı farklılık sadece Zihin Engelliler Öğretmenliği ile İşitme Engelliler Öğretmenliği arasında görülmüştür. İfade edilen anlamlı farklılık da Zihin Engelliler Öğretmenliği programı grubunun yeterlilik ortalama puanları İşitme Engelliler Öğretmenliği grubundan daha yüksektir.

Yapılan diğer çoklu karşılaştırmalarda herhangi iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Görev yapılan okul türünü bağlamında gerçekleştirilen çoklu karşılaştırmalarda, gruplar arası istatistiksel açıdan anlamlı farklılık sadece diğer okul türleri ile eğitim uygulama okulunda görev yapanlar arasında bulunmuştur.

### 3.3. Kaygı Düzeyine İlişkin Ortalama Değerler ve Analiz Sonuçları

Katılımcıların kaygı düzeyi puan ortalamaları ( $\bar{x}=40,44$ ), standart sapmaları, ( $ss=8,19$ )'dur. Katılımcılara ilişkin elde edilen demografik özellikler bağlamında bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te ve elde edilen anlamlı farklılıklara ilişkin Post-Hoc sonuçları Tablo 5'da sunulmuştur.

Tablo 4.

Kaygı Düzeyi Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

		n	$\bar{X}$	ss	t	p	$\eta^2$																																																																																																													
Cinsiyet	Kadın	212	38,93	8,34	-3,335	.00**	,146																																																																																																													
	Erkek	416	41,22	8,02				Yaş	20 - 24	262	42,55	8,22	11,663	,00**	,053	25 - 29	172	39,78	7,76	30 - 34	104	38,47	7,54	35 ve Üzeri	90	37,87	8,28						Eğitim Durumu	Lisans 4. Sınıf	131	44,15	8,70	18,313	,00**	,056	Lisans Mezunu	461	39,57	7,71	Lisansüstü	36	38,19	8,63	Öğretmenlik Alanı	Zihin Engelliler Öğr.	440	40,70	8,351	3,064	,03*	,015	İşitme Engelliler Öğr.	117	39,50	7,976	Görme Engelliler Öğr.	29	43,52	7,840	Diğer	42	38,24	6,555	Deneyim	4. Sınıf Öğrenci	121	44,29	9,02	12,311	,00**	,073	1 - 3 Yıl	217	40,88	7,63	4 - 6 Yıl	107	39,42	7,34	7 - 9 Yıl	73	38,45	8,39	10 ve Üzeri	110	37,66	7,36	Okul Türü	Özel Eğitim Sınıfı	234	39,57	8,534	4,715	,00**	,037	Eğitim Uygulama Okulu	144	42,49	8,013	Mesleki Eğitim Merkezi	41	36,93	7,660	OÇEM	48	42,63	8,401	ÖERM	88	40,03	7,046
Yaş	20 - 24	262	42,55	8,22	11,663	,00**	,053																																																																																																													
	25 - 29	172	39,78	7,76																																																																																																																
	30 - 34	104	38,47	7,54																																																																																																																
	35 ve Üzeri	90	37,87	8,28																																																																																																																
Eğitim Durumu	Lisans 4. Sınıf	131	44,15	8,70	18,313	,00**	,056																																																																																																													
	Lisans Mezunu	461	39,57	7,71																																																																																																																
	Lisansüstü	36	38,19	8,63																																																																																																																
Öğretmenlik Alanı	Zihin Engelliler Öğr.	440	40,70	8,351	3,064	,03*	,015																																																																																																													
	İşitme Engelliler Öğr.	117	39,50	7,976																																																																																																																
	Görme Engelliler Öğr.	29	43,52	7,840																																																																																																																
	Diğer	42	38,24	6,555																																																																																																																
Deneyim	4. Sınıf Öğrenci	121	44,29	9,02	12,311	,00**	,073																																																																																																													
	1 - 3 Yıl	217	40,88	7,63																																																																																																																
	4 - 6 Yıl	107	39,42	7,34																																																																																																																
	7 - 9 Yıl	73	38,45	8,39																																																																																																																
	10 ve Üzeri	110	37,66	7,36																																																																																																																
Okul Türü	Özel Eğitim Sınıfı	234	39,57	8,534	4,715	,00**	,037																																																																																																													
	Eğitim Uygulama Okulu	144	42,49	8,013																																																																																																																
	Mesleki Eğitim Merkezi	41	36,93	7,660																																																																																																																
	OÇEM	48	42,63	8,401																																																																																																																
	ÖERM	88	40,03	7,046																																																																																																																
	Diğer	73	40,25	7,836																																																																																																																

\*= $p < ,05$ ; \*\*= $p < ,01$ 

Gerçekleştirilen bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü ANOVA sonucunda katılımcılara ilişkin elde edilen bütün demografik özelliklerin kaygı düzeyinde anlamlı farklılığa neden olduğu görülmüştür. Cinsiyet değişkeni bağlamında elde edilen anlamlı farklılık, erkeklerin kaygı düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğu şeklinde görülmüştür ( $t = -3,335$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,15$ ).

ANOVA analizleri ile yapılan karşılaştırmalarda ise yaş ( $F(3-625) = 11,663$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,05$ ), eğitim durumu ( $F(2-626) = 18,313$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,06$ ), öğretmenlik alanı ( $F(3-625) = 3,064$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,015$ ), mesleki deneyim ( $F(4-624) = 12,311$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,07$ ) ve görev yaptıkları okul türü ( $F(5-623) = 4,715$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,04$ ) grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ANOVA sonuçlarında elde edilen anlamlı farklılıkların, hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için Post-Hoc (Tukey-HSD) karşılaştırmaları yapılmış ve sonuçları Tablo 5'da sunulmuştur.

**Tablo 5.**

*Kaygı Düzeyi Puanlarına Yönelik Çoklu Karşılaştırmalar*

		p	Fark
Yaş	1 20 - 24	,00**	1>2
	2 25 - 29	,00**	1>3
	3 30 - 34	,00**	1>4
	4 35 ve Üzeri		
Eğitim Durumu	1 Lisans 4. Sınıf	,00**	1>2
	2 Lisans Mezunu	,00**	1>3
	3 Lisansüstü		
Öğretmenlik Alanı	1 Zihin Engelliler Öğr.	,04*	3>4
	2 İşitme Engelliler Öğr.		
	3 Görme Engelliler Öğr.		
	4 Diğer		
Deneyim	1 4. Sınıf Öğrenci	,04*	1>5
	2 1 - 3 Yıl		
	3 4 - 6 Yıl		
	4 7 - 9 Yıl		
	5 10 ve Üzeri		
Okul Türü	1 Özel Eğitim Sınıfı	,01*	2>1
	2 Eğitim Uygulama Okulu	,00**	2>3
	3 Mesleki Eğitim Merkezi	,01*	4>3
	4 OÇEM		
	5 ÖERM		
	6 Diğer		

\*=p<,05; \*\*=p<,01

Kaygı düzeyi ortalama puanlarına ilişkin yapılan çoklu karşılaştırmalarda; yaş değişkeni bağlamında 20-24 yaş grubunun kaygı düzeyi daha büyük yaş gruplarını ifade eden diğer 3 alt gruptan da anlamlı farklılık göstererek daha yüksek değerlerde görülmüştür. Diğer üç gruba ilişkin ortalama kaygı puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur. Mezun olunan/olunacak öğretmenlik alanı değişkeni açısından yapılan çoklu karşılaştırmalarda Görme Engelliler Öğretmenliği grubunun kaygı düzeyi ile diğer alt grubunun kaygı puanı ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur. İfade edilen anlamlı farklılık da Görme Engelliler Öğretmenliği programının kaygı ortalaması diğer grubunun kaygı ortalamasından daha yüksektir. Mesleki deneyim değişkeni açısından ele alındığında 4. Sınıf lisans öğrencilerinin ortalama kaygı düzeyi ile mesleki deneyimi 10 yıl ve üzeri olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Grup ortalamaları incelendiğinde kaygı düzeyinin deneyim ile ters orantılı olarak giderek azaldığı görülmektedir. Görev yapılan okul türünün kaygı düzeyine olan etkisinin belirlenmesi için yapılan çoklu karşılaştırmalarda en düşük değere sahip olan mesleki eğitim okulu ile hem eğitim uygulama okulu hem de OÇEM grubu arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Ayrıca eğitim uygulama okulu grubu ile özel eğitim sınıfı grubu arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. İfade edilen farklılık da eğitim uygulama okulunda çalışanların kaygı düzeyleri daha yüksek olarak bulunmuştur.

### 3.4. Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Ortalama Değerler ve Analiz Sonuçları

Katılımcılara ilişkin elde edilen tükenmişlik düzeyine ilişkin toplam ortalama puan ( $\bar{x}=48,39$ ), standart sapmaları, ( $ss=19,16$ )'dır. Tükenmişlik düzeyine ilişkin ortalama puanlar dört faktörden oluşmaktadır.

Tükenmişlik düzeyine ilişkin faktör yapısı mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık (faktör 1), öğrencilere duyarsızlaşma (faktör 2), fiziksel ve duygusal tükenme (faktör 3) ve meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşmadır. Katılımcılara ilişkin özellikler bağlamında gerçekleştirilen analizler hem toplam tükenmişlik puanı hem de faktörlere ilişkin puan ortalamaları üzerinden gerçekleştirilmiştir. Elde edilen analiz sonuçları Tablo 6'de betimleyici istatistikler, Tablo 7'da karşılaştırma analiz sonuçları ve Tablo 8'da çoklu karşılaştırmalar şeklinde sunulmuştur.

Analiz sonuçları incelendiğinde yaş ( $F(3-625) = 1,341-1,177, 486,615$  ve  $,233$ ;  $p > ,05$ ), eğitim durumu ( $F(2-626) = ,241, ,638, ,197, 1,095$  ve  $,313$ ;  $p > ,05$ ), mezun olunan/olunacak öğretmenlik alanı ( $F(3-625) = ,877, ,915, ,467, ,574$  ve  $,650$ ;  $p > ,05$ ) ve mesleki deneyim ( $F(4-624) = 1,196, 1,543, 3,177, 2,811$  ve  $2,665$ ;  $p > ,05$ ) değişkenleri bağlamında hem faktör hem de toplam tükenmişlik puanında anlamlı farklılık görülmemiştir.

**Tablo 6.***Tükenmişlik Düzeyi Puanlarının Betimleyici İstatistikleri*

		Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3		Faktör 4		Toplam	
		Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss	Ort.	Ss
<b>Cinsiyet</b>	Kadın	16,17	7,31	12,13	5,99	12,33	5,62	10,01	4,43	50,63	20,34
	Erkek	13,81	6,72	11,61	5,35	12,18	5,10	9,65	4,38	47,25	18,45
<b>Yaş</b>	20 - 24	15,20	7,07	11,70	5,62	12,45	5,58	9,50	4,49	48,86	19,86
	25 - 29	14,31	6,95	11,77	5,12	12,29	5,03	9,90	4,30	48,27	17,80
	30 - 34	13,68	7,04	11,69	5,25	11,76	4,55	9,93	4,37	47,07	18,14
	35 ve Üzeri	14,51	6,87	12,18	6,63	12,01	5,65	10,12	4,35	48,82	20,93
<b>Eğitim Durumu</b>	4. Sınıf	14,90	7,02	11,52	5,70	12,35	5,62	9,34	4,58	48,11	20,70
	Lisans	14,49	7,02	11,79	5,54	12,16	5,20	9,84	4,31	48,28	18,72
	Mezunu	15,03	7,04	12,69	5,55	12,67	5,01	10,44	4,74	50,83	19,35
<b>Mezun Olunan / Olunacak Alan</b>	Lisansüstü	14,73	7,00	12,03	5,87	12,34	5,41	9,90	4,47	49,00	19,72
	Zihin Engelliler	14,37	7,38	11,27	4,83	12,08	5,28	9,50	4,27	47,22	18,58
	İşitme Engelliler	15,69	6,74	11,28	4,75	12,38	4,81	9,00	3,96	48,34	16,99
	Görme Engelliler	13,21	6,19	11,07	4,72	11,38	4,07	9,67	4,27	45,33	16,18
<b>Deneyim</b>	Diğer	15,34	7,34	11,65	5,72	12,55	5,86	9,58	4,84	49,12	21,47
	4. Sınıf Öğrenci	14,70	6,94	11,61	5,27	12,42	5,35	9,50	4,11	48,23	18,33
	1 - 3 Yıl	14,05	7,05	11,93	5,34	12,07	4,75	10,02	4,39	48,07	17,66
	4 - 6 Yıl	13,34	6,66	11,03	5,17	11,48	4,93	9,58	4,21	45,42	17,89
	7 - 9 Yıl	15,01	6,92	12,65	6,42	12,15	5,21	10,40	4,56	50,21	20,33
<b>Okul Türü</b>	10 ve Üzeri	15,07	7,74	12,03	6,00	12,33	5,59	9,91	4,42	49,33	20,58
	Özel Eğitim Sınıfı	15,35	6,62	12,11	5,39	13,04	5,24	10,10	4,63	50,60	18,57
	Eğitim Uyg. Okulu	13,71	6,52	10,46	3,90	10,37	3,51	8,22	3,35	42,76	13,84
	Mesleki Eğitim Mrk.	14,42	7,17	12,79	6,89	13,35	6,67	11,21	5,55	51,77	23,75
	OÇEM	12,72	5,76	10,78	4,26	11,00	3,94	9,08	3,72	43,58	14,59
Diğer	14,58	6,54	11,67	5,62	12,10	5,11	9,44	3,94	47,78	18,53	

\*= $p < ,05$ ; \*\*= $p < ,01$

Cinsiyet değişkeni bağlamında faktör 1 ve toplam tükenmişlik puanında, anlamlı farklılık görülmüştür ( $t=4,021$ ;  $p<,05$ ;  $\eta^2 = ,034$ ;  $t=-1,094$ ;  $p<,05$ ;  $\eta^2 = ,087$ ). Her iki puan türünü ifade eden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık ve tükenmişlik düzeyi ölçek toplam puanında da kadınların tükenmişlik düzeyleri erkeklerden daha yüksektir.

**Tablo 7.**

*Tükenmişlik Düzeyi Puanlarının Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*

		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Toplam
Cinsiyet	t	4,021	1,104	,326	,978	1,094
	p	,00	,29	,75	,33	,04
	$\eta^2$	,034	-	-	-	,087
Yaş	F	1,341	,177	,486	,615	,233
	p	,26	,91	,69	,60	,87
	$\eta^2$	-	-	-	-	-
Eğitim Durumu	F	,241	,638	,197	1,095	,313
	p	,79	,53	,82	,33	,73
	$\eta^2$	-	-	-	-	-
Mezun Olunan/Olunacak Alan	F	,877	,915	,467	,574	,650
	p	,45	,43	,71	,63	,58
	$\eta^2$	-	-	-	-	-
Deneyim	F	1,196	1,098	,588	,952	,739
	p	,31	,36	,67	,43	,56
	$\eta^2$	-	-	-	-	-
Okul Türü	F	1,969	1,543	3,177	2,811	2,665
	p	,08	,17	,01	,02	,02
	$\eta^2$	,016	-	,025	,022	,021

\*= $p<,05$ ; \*\*= $p<,01$

Görev yapılan okul türü değişkeni bağlamında yapılan çoklu karşılaştırmalarda; faktör 1 için ( $F(5-623) = 1,969$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,016$ ), faktör 3 için ( $F(5-623) = 3,177$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,025$ ), faktör 4 için ( $F(5-623) = 2,811$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,022$ ) ve ölçek toplam puanı için ( $F(5-623) = 2,665$ ;  $p < ,05$ ;  $\eta^2 = ,021$ ) anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Faktör 2 bağlamında ( $F(5-623) = 1,542$ ;  $p > ,05$ ) görev yapılan okul türleri arasında anlamlı fark yoktur.

Elde edilen anlamlı farklılıkların hangi alt gruplar özelinde olduğunun belirlenmesi için çoklu karşılaştırma (Tukey HSD) analizleri yapılmıştır.

Tablo 8’de belirtilen çoklu karşılaştırma sonuçlarına göre Faktör 1 ve toplam puan ortalamaları bağlamında yapılan analizlerde alt gruplar arasında istatistiksel bir anlamlı farklılık görülmemiştir.

Faktör 3 bağlamında yapılan analiz sonuçlarına göre eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin hem mesleki eğitim merkezinde hem de ÖERM görev yapan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Faktör 4 bağlamında yani meslektaşlarına ve yöneticilere karşı duyarsızlaşma puanı üzerinde yapılan analizlerde OÇEM’de görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının mesleki eğitim merkezinde çalışan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8.

Tükenmişlik Düzeyi Puanlarına Yönelik Çoklu Karşılaştırmalar

		p	Fark
Faktör 1	1 Özel Eğitim Sınıfı	p > ,05	-
	2 Eğitim Uygulama Okulu		
	3 Mesleki Eğitim Merkezi		
	4 OÇEM		
	5 ÖERM		
	6 Diğer		
Faktör 3	1 Özel Eğitim Sınıfı	,05*	2>3
	2 Eğitim Uygulama Okulu		
	3 Mesleki Eğitim Merkezi		
	4 OÇEM		
	5 ÖERM		
	6 Diğer		
Faktör 4	1 Özel Eğitim Sınıfı	,02*	4>3
	2 Eğitim Uygulama Okulu		
	3 Mesleki Eğitim Merkezi		
	4 OÇEM		
	5 ÖERM		
	6 Diğer		
Toplam Puan	1 Özel Eğitim Sınıfı	p > ,05	-
	2 Eğitim Uygulama Okulu		
	3 Mesleki Eğitim Merkezi		
	4 OÇEM		
	5 ÖERM		
	6 Diğer		

\*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ 

### 3.5. Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçlar

Tablo 9.

Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçlar

	Sürekli Kaygı Ölçeği			ÖMTÖ	
	N	r	P	r	p
Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı	628	-,274**	,000	-,302**	,000

\*= $p < .05$ ; \*\*= $p < .01$ 

Korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında, Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı puanları ile Sürekli Kaygı Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir ( $r = -,274$ ;  $r = -,302$ ). Başka bir ifadeyle Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanları düştükçe Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı puanlarının arttığı görülmektedir.

**Tablo 10.**

*Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Faktör Ortalama Puanları Arasındaki İlişkisel Sonuçlar*

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

\*=p<.05; \*\*=p<.01

Korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında, Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı puanları ile Sürekli Kaygı Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktör puanları arasında da negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (F1,  $r=-,274$ , F2,  $r=-,236$ , F3,  $r=-,317$ , F4,  $r=-,199$ ). Kaygı düzeyi puanları ile tükenmişlik puanları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yeterlik algısı sonuçları incelendiğinde, alanyazında bazı farklı sonuçlar olsa da (Karabulut vd., 2019; Öksüz & Coşkun, 2012; Yavuz, 2020) cinsiyet, yaş ve mesleki deneyime ilişkin ortalama puanlarda anlamlı farkın olmadığı görülmektedir. Eğitim durumu değişkeninde ise ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Lisansüstü eğitimlerine devam eden katılımcıların lehine bir sonuç olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle özel eğitim alanına ilişkin lisans sonrası eğitime devam eden bireylerin, yeterlik algıları arasında olumlu bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuç daha önce yapılan benzer çalışmaların bulgularına paralellik göstermekle birlikte, bir alana ilişkin eğitim almanın o alandaki yeterliğe olumlu yönde yansımaları gibi temel bir olguyu da desteklediği söylenebilir (Bayrakdar vd., 2016; Çiftçi, 2015; Karahan & Balat, 2011). Katılımcıların mezun oldukları öğretmenlik alanı puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalama puanın Zihin Engelliler Öğretmenliği mezunlarına ait olduğu sonucuna varılmıştır. İşitme ve Görme Engelliler Öğretmenliği mezunlarının puan ortalamalarının ise daha düşük olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu anlamlı farkın, katılımcıların lisans döneminde aldıkları hem teorik hem de uygulama dersleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Farklı alanlardan mezun olan katılımcıların zihin engelliler ya da OSB gibi alanlarda kendisini yeterli hissetmeleri beklenen bir durum değildir. Görme ve İşitme engelliler öğretmenlik programlarından mezun olan katılımcıların zihin engelli ya da OSB olan çocuklarla yaptıkları eğitimde kendisini başarılı hissetmelerinin, bu alanlara ilişkin yeterli teorik ve pratik eğitim almamalarından dolayı mümkün olmadığı düşünülmektedir. Ortaya çıkan bu sonuç, 2678 numaralı, MEB Tebliğler Dergisinde yayımlanan “özel Eğitim Alanında öğretmen ihtiyacının kaynak gösterilen lisans programı mezunlarınca karşılanmaması durumunda, bu alana öğretmenlik mezunu olup özel eğitim (Görme, İşitme ve Zihin Engelliler) alanında tezli/tezsiz yüksek lisans veya doktora mezunları atanırlar” (MEB, 2015) kararının yeniden sorgulanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durum bu öğretmenler için destek gereksinimi de ortaya çıkartmaktadır (Sivrikaya & Yıkmış, 2016). Okul türü değişkeninden ortaya

çıkan anlamlı fark ise, o okullarda eğitim alan öğrenci profilleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Öğrencinin yetersizlikten etkilenme düzeyinin öğretmenin yeterlik algısı üzerinde etkili olabileceği, daha yoğun eğitsel desteğe gereksinim duyan öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin kendisini daha yeterli hissettikleri düşünülmektedir (Aksoy & Diken, 2009; Çetin, 2004; DeBettencourt & Howard, 2004; Ergül vd., 2013; Naugaret vd., 2005; Özmen, 2016; Sakız & Sarıçam, 2014; Uysal & Kösemen, 2013).

Öner ve Compte (1983) tarafından belirlenen norm tablolara bakıldığında ortaya çıkan kaygı düzeyleri puanlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kaygı toplam puanlarının 36 ile 41 arasında olması beklenmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, kadın katılımcıların kaygı düzeylerinin olması gereken düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bulgunun alanyazında yer alan diğer çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir (Akgün vd., 2007; Aydın & Soyer, 2012; Başaran, 2010; Ekşi, 2006; Karaman, 2009; Sekmenli, 2000). Sürekli Kaygı Ölçeği sonuçları incelendiğinde, yaşları 20-24 olan katılımcıların kaygı düzeylerinin endişe verici düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Bu gruplarda yer alan katılımcıların kaygı düzeyleri ise iki temel husus ile ilişkilendirilmektedir. Meslekte yeterince tecrübe edinmemekten kaynaklı yüksek kaygı ve öğretmen adaylarının okul sonrası yaşamlarına ilişkin belirsizliğin kaygı düzeyini etkilemesidir (Aydın & Soyer, 2012; Bozdam, 2008; Ekşi, 2006; Develi, 2006; Özmen, 2016; Tekkoyun, 2008). Türkiye’de son yıllarda yapılan Özel Eğitim Öğretmenliği atamalarında bir düşüş yaşandığını söylemek mümkündür. Ayrıca daha önceki yıllarda özel eğitim alanında yetişmiş öğretmen sayısının az olması, istihdam olanaklarını daha kolay kılmıştır. Artan özel eğitim öğretmeni sayısı ve azalan istihdam olanaklarının bu kaygıyı tetikleyen temel unsur olduğu düşünülmektedir. Katılımcıların öğretmenlik alanları değişkeni açısından ortaya çıkan kaygı düzeyi sonuçları incelendiğinde, burada da yine kaygı düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumun ise farklı bölümlerden mezun olarak zihin engelliler ya da OSB okullarından çalışıyor olmanın ortaya çıkarttığı yeterlik hissinin düşük olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir (Aydın & Soyer, 2012; Başaran, 2010; Bozdam, 2008; Ekşi, 2006; Karaman, 2009). Okul türü değişkeni ile yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan anlamlı kaygı düzeyi puan ortalamalarının altında yatan temel nedenin de yine bir alana ilişkin yeterli eğitim almamaktan kaynaklı yetersizlik hissinin yarattığı yüksek endişe ve okul sonrası hayatta bireyi bekleyen belirsizlik olduğu düşünülmektedir.

Tükenmişlik ile ilgili bulgular incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği faktörler puan ortalamalarına bakıldığında, kadınların dört faktör puan ortalamalarının da erkeklerin puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucu görülmektedir. Kadın ve erkek katılımcılardan elde edilen, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık ortalama puanları farklarının anlamlı olduğu görülmektedir. Ölçek faktör puanları incelendiğinde, ağırlıklı olarak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık faktör puanının yüksek, öğrencilere karşı duyarsızlaşma faktör puanının düşük olduğu görülmektedir. Başka araştırmacılarında benzer sonuçlara ulaştığı görülmektedir (Avşaroğlu vd., 2005; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Çiftçi, 2015; Karahan & Balat, 2011). Yaşanılan tükenmişliğin temel kaynağının özel gereksinimi olan öğrenciden öte meslek ve kurum kültürü olduğu düşünülmektedir. Anlamlı bir sonuç çıkmasa da meslekte geçen sürenin tükenmişliğe etki edeceği düşünülmektedir. Çünkü bu bağlamda en yüksek tükenmişlik ölçek toplam ve faktör puan ortalamalarında mesleki deneyimi en fazla olan katılımcılarda olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumun uzun süre aynı işi yapmaktan kaynaklı bir duyarsızlaşma olduğu düşünülmektedir. Yaşları 35 ve üzeri olan katılımcıların Meslektaşlarına ve yöneticilere karşı duyarsızlaşma faktör puanlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda ilerleyen yaşlarda meslektaşlarına ve yöneticilere karşı duyarsızlaşmanın arttığını söylemek mümkündür. Anlamlı çıkmayan bir başka sonuç olmasına karşın eğitim düzeyine ilişkin çıkan sonucun da önemli olduğu düşünülmektedir. Eğitim düzeyi arttıkça tükenmişlik puan ortalamalarının arttığı görülmektedir. Bu durumun bahsettiğimiz gibi bir işi uzun süre yapmaktan kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Anlamlı farkın olduğu bir diğer değişken ise okul türü değişkenidir. Çalışılan okul türü değişkeninde hem ölçek toplam puanında hem de faktör puanlarında daha fazla eğitsel desteğe gereksinim duyan öğrencilerin olduğu okullarda yüksek tükenmişlik puan ortalamaları olduğu görülmektedir. OÇEM ve Eğitim Uygulama Okullarında çalışıyor olmak, fiziksel ve duygusal tükenmişliği, meslektaşlarına ve yöneticilere karşı duyarsızlaşmayı tetikleyebileceği söylenebilir.



Bu durum ise OSB olan bazı çocukların yoğun problem davranış sergilemesi, eğitim-öğretim süreçlerinin bazı çocuklar için yavaş ilerliyor olması gibi nedenlerden kaynaklanabilir (Aydemir vd., 2015; Cemaloğlu & Şahin, 2007; Karahan & Balat, 2011). Tükenmişlik faktör puanları incelendiğinde, öne çıkan bulgunun mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık faktör puanının en yüksek, Öğrencilere Duyarsızlaşma faktör puanının en düşük olmasıdır.

Özel Eğitim Öğretmenliği Yeterlik Ölçme Aracı, Sürekli Kaygı ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nden elde edilen puanların tüm alt boyutlarıyla birlikte istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yeterlik ortalama puanlarıyla kaygı ve tükenmişlik puan ortalamalarının arasında negatif yönlü ilişkinin olduğu görülmüştür. Kaygı puan ortalamasıyla tükenmişlik puan ortalamaları arasındaysa pozitif yönlü ilişkinin olduğu bulunmuştur. Özel eğitim alanındaki öğretmenlerin kaygı düzeyleri ve tükenmişliklerinin, kendisini alanda yeterli hissetmeleriyle ilgili olabileceğini söylemek mümkündür (Çiftçi, 2015; Karahan & Balat, 2011; Kaya, 2008; Sarıçam & Sakız, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Sonuç olarak, bireylerin yeterlik algısıyla kaygı ve tükenmişlik arasında negatif yönlü ilişki olduğu görülmektedir. Kendini mesleklerinde, yaptığı işinde yeterli hisseden bireylerin daha az kaygı ve tükenmişlik yaşadığını söylemek mümkündür. Çalıştıkları alanlarda yeterli eğitim alan katılımcıların yeterlik algılarının yüksek olduğu, kaygı düzeyi ve tükenmişliklerinin düşük olduğu görülmüştür. Kaygı düzeyi puanlarına bakıldığında öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin diğer gruplara göre yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle hayata başlamanın eşliğinde olmak bir kaygı sebebi olarak düşünülebilir. Tükenmişlik faktör puanlarına bakıldığında, öğrencilere karşı duyarsızlaşma faktör puanının en düşük olduğu görülmektedir. Yaşanılan tükenmişliğe görece daha az etki eden unsurun öğrencilerden kaynaklı olduğu söylenebilir.

### **Öneriler**

Görme, İşitme Engelliler Öğretmenliği lisans programları ve eğitim fakültelerinin diğer bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin zihin yetersizli olan öğrencilerin okullarında çalışan öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla MEB bünyesinde ya da de özel eğitim bölümlerinin bulunduğu üniversitelerde eğitimler, seminerler planlanabilir. Özel eğitim okullarındaki öğretmen dağılımının yapıldığı süreçte iki öğretmenin olacağı sınıfa birisi Zihin Engelliler Öğretmenliği diğeriyse farklı lisans programından mezun öğretmen yerleştirilmesi bilgi paylaşımı mümkün kılabilir. Meslektaşlarına ve yöneticilere karşı duyarsızlaşma faktör sonuçları dikkate alındığında okul yönetimlerine, okullarında daha olumlu bir çalışma ortamı sağlama hususunda kişisel gelişim kursları sağlanabilir. Kaygı düzeyi endişe verici boyutta olan öğretmen adaylarının yüksek kaygı nedenlerini belirlemek amacıyla başka bir çalışma araştırma yapılabilir. Ayrıca eğitim fakültelerinin diğer bölümleride yapılacak başka bir araştırma ile diğer bölümlerdeki öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin nasıl farklılaştığı incelenebilir. 2015 itibarıyla zihin, görme ve işitme engelliler lisans programları Özel Eğitim Öğretmenliği adı altında bir araya getirilmiştir. İlerleyen dönemlerde Özel Eğitim Öğretmenliği lisans Programından mezun olacak öğretmenlerin yer aldığı başak bir çalışma yapılarak sonuçları bu çalışma ile karşılaştırılabilir.

**Kaynakça / Reference**

- 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname (1997). T.C. Resmî Gazete, 23011, 6 Haziran 1997.
- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293. <https://doi.org/10.1080/00220679909597608>
- Adler, A. (1995). *İnsan tabiatını tanıma* (Çev. A. Yörükan). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. (Orijinal çalışma 1927 yılında yayımlandı.)
- Akçamete, G., Kaner, S., & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Nobel Yayıncılık.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Aksoy, V., & Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 709-719.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkmiş, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.
- Aydın, A., & Soyer, U. (2012). Özel eğitim öğrencilerinin öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 5-18.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45). Cambridge University Press.
- Başaran, S. S. (2010). *Müzik öğretmeni adaylarının sürekli kaygı düzeyleri, müzik öğretmenliği mesleğine yönelik tutumlarını ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bayrakdar, U., Batık, M., & Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 133-149.
- Bıkmaz, F. H. (2004). Öz yeterlik inançları. Y. Kuzgun (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar içinde* (ss. 281-304). Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1998). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2000), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.

- Chan, D. W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 23*(5), 521-533. <https://doi.org/10.1080/0144341032000123778>
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 1057-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.11.010>
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 35-46.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities, 1*, 221-241. DOI: 10.13114/MJH.2015111378
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve özel eğitim*. Vize Yayıncılık.
- Davis, K. D. (2007). The academic librarian as instructor: A study of teacher anxiety. *College & Undergraduate Libraries, 14*(2), 77-101. [https://doi.org/10.1300/J106v14n02\\_06](https://doi.org/10.1300/J106v14n02_06)
- DeBettencourt, L. U., & Howard, L. (2004). Alternatively licensing career changers to be teachers in the field of special education: Their first-year reflections. *Exceptionality, 12*(4), 225-238. [https://doi.org/10.1207/s15327035ex1204\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327035ex1204_4)
- Develi, E. (2006). *Konya'da ilköğretim okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin sürekli kaygı durumlarının incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Doğan, T., & Çoban, A. E. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 157-168.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. [Yüksek Lisans, Tezi Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 499-522.
- Friedman, I. A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Bridging between professional self-efficacy and professional demands. In Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 166-175). Cambridge University Press.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(18), 1-10.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 33*(6), 583-593.
- Karabulut, A., Yandı, A., & Kaya, A. (2019). Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 23*(2), 555-574.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*(1), 1-14.
- Karaman, S. (2009). *Sağlık ile ilgili programlarda öğrenim gören üniversite öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyler*. [Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. Yılında özel eğitim. *Millî Eğitim Dergisi, 160*, 106-116.
- Kaya, Ö. (2008). *Inclusion and burnout: Examining general education teacher' experiences in Turkey*. [Doktora Tezi]. Indiana University.

- Köknel, Ö. (1995). *Kişilik: Kaygıdan Mutluluğa* (13. Baskı). Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köknel, Ö. (2013). *Kaygıdan korkuya* (1. Baskı). Remzi Kitapevi.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, Newjersey: Prentice Hall.
- Maslach, C. (2003). *Burnout: The cost of caring*. ISHK.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7-8), 837-851.
- McKeachie, W., & Svinicki, M. (2013). *McKeachie's teaching tips* (14. Baskı). Wadsworth: Cengage Learning.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Tebliğler Dergisi*. 77(2678). Ankara.
- Öksüz, Y., & Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması 1-11 derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 131-155.
- Öner, N., & Compte, A. L. (1983). *Sürekli durumluk/sürekli kaygı envanteri el kitabı*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, F. (2016). *Aday öğretmenlerin öz yeterlikleri ve öğretmenlik mesleki kaygıları arasındaki ilişki*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8)
- Peurifoy, R. Z. (1995). *Anxiety, Phobias and Panic: Taking Charge and Conquering Fear*. Worner Books Edition.
- Salkind, N. (2015). İstatistikten nefret edenler için istatistik (Çev. A. Cuhadaroğlu, Z. Ç. Özcan & Y. İmamoğlu). Pegem Akademi. (Orijinal çalışma 2000 yılında yayımlandı.)
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Sekmenli, T. (2000). *Lise 1. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ise sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yüksek Lisans, Tezi İnönü Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Anı Yayıncılık.
- Sivrikaya, T., & Yıkılmış, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (4), 1984-2001
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(2010), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Şenel, H. G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. *Avrupa Özel İhtiyaç Eğitimi Dergisi*, 13(3), 254-261.
- Tekkoyun, M. (2008). *Sınıftaki öğrenci sayısının ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin stres ve kaygısı üzerine etkisinin K. Çekmece ilköğretim okulları örneğinde incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tuğrul, B., & Çelik, U. P. E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11.
- Tytherleigh, M. Y., Webb, C., Cooper, C. L., & Ricketts, C. (2005). Occupational stress in UK higher education institutions: A comparative study of all staff categories. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/0729436052000318569>
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 217-226.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press.

- Yavuz, M. (2020). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 1-25. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.546612>
- Yellice-Yüksel, B. Kaner S., & Şekercioğlu G. (2008). *Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması*. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi, Türkiye.
- Yıldırım, F., & İlhan, İ. Ö. (2010). Genel özyeterlilik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21(4), 301-308.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Self-efficacy is the individual's perspective, the perception in one's ability to cope with different situations, and overcome a specific problem (Bandura, 1986; Senemoğlu, 2007). In other words, self-efficacy is not about being talented but a concept related to the self-esteem of the individual (Yıldırım & İlhan, 2010). Individuals with high levels of perceived self-efficacy rapidly recover after failure; they continue to work for achieving their goals, and they strive to resolve the difficulties by generating new strategies (Bıkmaz, 2004; Schwarzer & Hallum, 2008). There is a direct relationship between the self-efficacy perceptions of the teachers and the educational opportunities they provide to their students. Teachers with high level of self-efficacy perceptions can provide better educational conditions for their students (Chan, 2008; Pajares, 2002).

Anxiety is a human emotion, considered to be a mechanism developed to fight against tough situations or danger that is experienced (Köknel, 1995). The high level of anxiety causes people to feel tense, worried in the face of very simple events, and prevents people from focusing on satisfaction (Doğan & Çoban, 2009). When a person starts a new job, the person feels excited and anxious just like in every profession. Teachers can feel this excitement and anxiety when they first enter their class. The teacher's trust in his/her knowledge is one of the factors that make him/her feel more relaxed in these early days of his/her career (McKeachie & Svinicki, 2013). Various factors may cause the anxiety of teachers. These factors include unsuitable conditions for education and teaching, insufficient material, and moral satisfaction from the teaching profession (Abel & Sewell, 1999).

Burnout is defined as a syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment in individuals interacting exceptionally with people (Maslach, 1982). Burnout occurs in almost every occupational group interacting with people because of their profession. As the teachers are in contact with more than one person such as students, families, school administrators and interact with these people, it is considered as one of the first professions that would experience burnout. It is declared that burnout is more prevalent in special education teachers who are interacting more individually with the students (Çiftçi, 2015; Karahan & Balat, 2011).

It is determined that there is a relationship between anxiety levels and other concepts, such as self-efficacy perception and burnout. While it was assumed that there was a negative relationship between self-efficacy and anxiety level, it was observed that self-efficacy perception increased with the decreased level of anxiety. Moreover, when the anxiety level is high, burnout symptoms are also observed in the subjects. (Abel & Sewell, 1999; Davis, 2007; McGrath, 2015)

Special education teacher education programs in Turkey

Special education requires the "specifically trained personnel, developed training programs and methods to meet the educational needs of individuals". Therefore, the universities train teachers that would serve children with special needs according to their characteristics and requirements in the undergraduate programs such as Teaching of the Mentally Disabled, Hearing Impaired and Visually Impaired (Çitil, 2012).

Teacher training programs in the field of special education continued until 2014 as an undergraduate program for mentally disabled, hearing impaired and visually impaired. The teachers, who graduated from these programs worked in the schools where the children with mental, hearing, and visual impairments are trained in line with their branches as appointed by the Ministry of Education. Nevertheless, a new application was launched with the amendment as published in the Journal of the Communiqué of the Ministry of National Education, numbered 2678, "Unless the need for special education teachers cannot be fulfilled by the graduates of this undergraduate program, the individuals who were graduated from a masters program (whether with a thesis or not) or completed a doctorate in the field of Visual, Hearing Impairment and Mental Disability can be appointed to these positions" (Ministry of National Education,

2015). After this amendment, teachers of students with visual impairment can be appointed to the schools educating students with intellectual disability and teachers who graduated from the mentally disabled program can be appointed to the schools that are training students with hearing impairment, regardless of their undergraduate program that they graduated.

It is reasonable to assume that the teachers of hearing and visually impaired, who have been appointed may feel inadequate to work efficiently in this field because they have not taken the undergraduate courses needed to provide adequate education to students with intellectual disabilities. It is believed that this situation may cause anxiety in teachers, who have graduated from the hearing and visually impaired teacher education program when they started to work with students with mental disabilities and may cause teachers to experience burnout.

The purpose of the study, firstly to determine the self-efficacy perceptions, professional burnout levels, and anxiety levels of special education teacher candidates and special education teachers, secondly, to determine if self-efficacy perception, burnout, and anxiety levels of special education teacher candidates and special education teachers participating in the study differ based on the demographic characteristics of the participants, and finally, to determine if there is a relationship between the self-efficacy perceptions, professional burnout levels, and anxiety levels of special education teacher candidates and special education teachers.

## 2. METHOD

This is a descriptive-relational study. The participants were 416 female 212 male current and future teachers. Their ages were between 20 to 35 and older. 440 of them were associated with (either teacher or preservice teacher) Teaching of Mentally Disabled, 117 of them were associated with Teaching of Hearing Impaired and 29 of them Teaching of Visually Impaired. To collect data, personal information form, "Special Education Teaching Self-Efficacy Scale", "Teacher Occupational Burnout Scale", Trait Anxiety Scale were used. The data were collected via google forms and entered in SPSS. To analyze data, t-test, ANOVA and Pearson Correlation Coefficient were used.

## 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The results indicated a positive relationship between the self-efficacy scores of the participants who continue postgraduate education in the field of special education. This result is parallel to the findings of previous studies and it supports a fundamental phenomenon such as the education in a field reflects positively on the self-efficacy perception in that field (Çiftçi, 2015; Karahan & Balat; 2011).

When the mean scores based on the teaching field of the participants were evaluated, it was observed that the graduates of teacher education program for mentally disabled had the highest averages. It is not an expected situation for participants, who graduate from different fields to feel sufficient working with mentally disabled students or students with ASD. It is assumed that the participants, who graduated from Teacher Education Programs for Visually and Hearing Impaired do not feel sufficient when teaching to children with intellectual disabilities or the ASD, because they do not own sufficient theoretical and practical training in these areas. The significant difference in the school type variable is considered to be related to the student profiles of those schools. It is believed that the level of the students being affected by inefficacy may have an impact on the self-efficacy perception of the teacher, and teachers working with students that intensively need more educational support may feel more self-sufficient (Aksoy & Diken, 2009; Çetin, 2004; DeBettencourt & Howard, 2004; Ergül et al., 2013; Naugaret, et al., 2005; Özmen, 2016; Sakız & Sarıçam, 2014; Uysal & Kösemen, 2013).

Total anxiety scores were expected to vary between 36 and 41. When the results were analyzed, it was found that the anxiety levels of female participants were much higher than expected. This finding was believed to be related to females having a more intense emotional structure (Akgün et al., 2007; Aydın & Soyer, 2012; Başaran, 2010; Ekşi, 2006; Karaman, 2009; Sekmenli, 2000). The results of anxiety levels in terms of age showed that anxiety of participants at the age of 20- 24 were considerably high. This high anxiety could be due to the lack of experience in the profession and uncertainty of the teacher candidates after graduation (Aydın & Soyer, 2012; Bozdam, 2008; Develi, 2006; Ekşi, 2006; Özmen, 2016; Tekkoyun, 2008).

In terms of teaching field, the results showed that anxiety levels are high regarding this variable as well. This is considered to be due to the low level of self-efficacy caused by working with mentally disabled children or children with ASD schools although the teachers are graduated from different departments (Aydın & Soyer, 2012; Başaran, 2010; Ekşi, 2006; Bozdam, 2008; Karaman, 2009). It is believed that the main reason underlying the meaningful anxiety level score means that are observed by analyzes performed based on the school type variable is the high anxiety caused by not getting sufficient training in a field and the uncertainty after graduation.

When the mean scores of the teacher occupational burnout scale factors are analyzed, it is perceived that the four-factor mean scores of the female participants are higher than the mean scores of the male counterparts. It is also remarked that the mean scores of burnout increase as the educational level increases. It is believed to be because of performing the same job for a long time. Another significant difference is observed in the school type variable. It is comprehended that there are higher mean scores in the school types providing training to more education support in terms of both total scale score and factor scores. This may be caused since some children with autism spectrum disorder display intense behavioral problems and the education process is advancing very slowly for some children (Cemaloğlu & Şahin, 2007; Karahan & Balat, 2011).

A statistically significant correlation was discovered with the special education teacher self-efficacy questionnaire, state-trait anxiety, and teacher occupational burnout scale, along with all sub-dimensions. A negative relationship was ascertained between the means of self-efficacy scores and anxiety and burnout level scores (Çiftçi, 2015; Karahan & Balat, 2011; Kaya, 2008; Sarıçam & Sakız, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2009;). It was found that there was a positive relationship between the means of anxiety levels and burnout levels. It can be assumed that the anxiety and burnout levels of teachers working in the field of special education were related to feeling sufficient in this field.

Consequently, a negative relationship was found between the self-efficacy perception of the individuals and anxiety, and burnout of the individuals. It can be assumed that individuals who feel sufficient in their professional experience less anxiety and burnout. It has been highlighted that the participants who receive the adequate and necessary training in their fields of study have a high self-efficacy perception and, therefore, have lower anxiety and burnout. When anxiety level mean scores are analyzed, it is noticed that the anxiety levels of the candidate teachers are high. Accordingly, it can be stated that being on the verge of life can be considered as a reason for anxiety.



## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim ve İnsani Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 28.11.2016

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2016 – 15

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %60, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %40'dır.

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI

Araştırmada kişi, kurum veya kuruluşla bir çıkar çatışması bulunmamaktadır