

Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi

Identifying the Relationship between Professional Self-Efficacy and Burnout Levels of Teachers Working in Special Education Centres

Hale DERE ÇİFTÇİ*

Öz: Özel eğitim alanında okul öncesi eğitim öğretmeni, görme, konuşma, işitme, zihinsel engeli vb. alanlarda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri, psikolog ya da psikolojik danışman ve fizyoterapist gibi farklı meslek grupları bir arada çalışmaktadır. Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin birçok nedenden dolayı mesleki yetkinliklerinde azalma olmakta, daha fazla mesleki tükenmişlik görülmektedir. Bu araştırmanın amacı da, özel eğitim merkezlerinde çalışan personelden öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve mesleki yetkinlikleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, Ankara İlinde bulunan özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerden çalışmaya gönüllü katılmak isteyen okul öncesi eğitim öğretmenleri, işitme, zihinsel ve görme engelliler öğretmenleri (318 öğretmen) ile yürütülmüştür. Araştırmada verileri toplamak amacıyla “*Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ) ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ)*” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda öğretmen mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmiş ölçeği puanları ile her iki ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki yetkinliği ve mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik, Özel Eğitim Öğretmenleri

Abstract: In the field of special education, pre-school education teachers, special education teachers specialized in teaching those who are handicapped, visually impaired, whose hearing is impaired, mentally retarded children etc. and different professional groups such as psychologists, psychological counsellors and physiotherapists all work together. For many reasons, the professional self-efficacy of teachers working in special education centres decreases and they exhibit a higher burnout rate. The purpose of this study is to learn the professional self-efficacy and professional burnout levels of teachers from the personnel working in special education centres and to examine the relationship between their professional self-efficacy and burnout. In this study the relational screening model was used among the general screening methods. The study was conducted with the teachers of visually, hearing and mentally impaired students and pre-school education teachers (318 teachers) who volunteered their participation in this study amongst the teachers working in special education centres in Ankara province. A Personal Information Form, Teacher Professional Self-Efficacy Scale and Teacher Professional Burnout Scale were employed in order to collect the data that was studied. This research showed a significant relationship between teacher professional self-efficacy and professional burnout scale scores and in all sub-dimensions of both scales. It was established that a negative relationship existed between professional self-efficacy and the professional burnout levels of these teachers.

Keywords: Burnout, Self-Efficacy, Special Education Teacher, Pre-school Education Teachers

* Yrd. Doç. Dr., Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Y.O., Çocuk Gelişimi Böl., Ankara. hdciftci@turgutozal.edu.tr

Giriş

Özel eğitim merkezlerinde özel gereksinimli çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamak için birçok farklı alandan meslek grubu bir arada çalışmaktadır. Özel eğitim merkezlerinde çalışan personel arasında işitme, görme ve zihinsel engelliler öğretmenliği gibi farklı alanlarda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişimciler, okul öncesi eğitim öğretmenleri, psikolog ya da psikolojik danışmanlar ve fizyoterapistler özel gereksinimli çocukların gereksinimlerine uygun olarak gelişimlerini desteklemektedirler. Öğretmenin başarılı eğitim verebilmesi için her şeyden önce ruhsal açıdan mutlu ve uyumlu olması önemlidir (Girgin 2010). Konu özel eğitim olunca, burada çalışanların özellikle öğretmenlerin mutlu ve uyumlu olmaları daha da fazla önem kazanmaktadır. Ancak öğretmenler, bu merkezlerde çalışırken çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Bu sorunlar arasında; kurumlardaki fiziksel yetersizlikler, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerine yönelik BEP hazırlama becerileri, akademik ve akademik olmayan beceri öğretimi sunma şekilleri, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerindeki yetersizlikler, öğrencilerin çeşitli sağlık ve davranış sorunları, öğrenciyle uygulama deneyiminin eksikliği ve öğretim süresinin kısıtlılığı, öğrenciyle çalışırken ve ailenin etkin katılımını sağlamada yaşanan güçlükler sayılabilir (Güleç-Aslan, Özbey, Sola-Özgüç & Cihan 2014). Öğretmenlerin yaşadıkları bu tür sorunlar da öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe yol açmaktadır. Özel eğitim merkezlerinde çalışan personelin özel gereksinimli çocuk ve ailelerinin gereksinim ve eğitimlerini etkili bir şekilde sürdürebilmeleri için bu personelin mesleki yetkinlikleri ve mesleki tükenmişliklerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

Mesleki Yetkinlik

Mesleki yetkinlik kavramı Albert Bandura (1986) tarafından geliştirilen sosyal-bilişsel kuramına ve karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism) ilkesine dayanmaktadır (Akt. Bandura 1989a). Karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, kişisel faktörler, içinde bulunulan çevre ve kişinin sergilediği davranışlar karşılıklı olarak birbirini etkileyerek, bireyin bir sonraki davranışını belirlemektedir (Sakız 2013). Mesleki yetkinlik çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bandura, (1989b) mesleki yetkinliği *“bireyin nasıl hissedeceğini, nasıl düşüneceğini, kendini nasıl güdüleyeceğini ve nasıl davranacağını belirlemek”* şeklinde, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) *“bireyin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili beklentileri”* şeklinde tanımlamışlardır. Mesleki yetkinlik inancı ise, öğretmenin öğrencilerine eğitim ve öğretim süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevlerini yerine getirme ve ilişkilerini düzenleyebilme yeteneği ve kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısıdır (Friedman & Kass 2002; Yüksel 2009; Yıldırım & İlhan 2010).

Mesleki yetkinlik, kişinin hedefleri doğrultusunda çaba sarf etme, düşünce ve duygularını kontrol etme, olumsuzluk durumunda sebat etme, engeller ve başarısızlıklar karşısında ne kadar devam edebileceği ve hayatlarını kontrol eden olaylar karşısında kontrolünü kaybetmeme gibi konularda sahip olduğu isteklilikte belirleyici bir etken olmaktadır (Schwarzer & Hallum 2008; Paresa 2009; Voris 2011). Sosyal-bilişsel teoriye dayanan öğretmen mesleki yetkinliği, verilen eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan aktiviteleri gerçekleştirme, organize etme, planlama yeteneği ile ilgili öğretmenin kişisel inançları olarak kavramsallaştırılmıştır (Skaalvik & Skaalvik 2010). Mesleki yetkinlik inançları, davranışsal değişimlerde, motivasyon, başarı veya başarısızlık düzeylerinde önemli bir etkidir. Mesleki yetkinlik inancı görev seçimi, çaba ve devamlılık gibi başarı ile ilişkili davranışları önemli derecede etkilemektedir (Chan 2005; Andreassen & Braten 2013). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları zor ve olumsuz deneyimler karşısında öğretmenin harcamaya hazır olduğu çaba miktarını ve bu çabalara ne kadar

süreyle devam edeceğini etkilemektedir (Almog & Shechtman 2007).

Mesleki yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenler insanların başarısını ve kişisel huzurunu geliştirmekte, öğrencilerin sorunlu davranışlarını azaltmaya çalışırken kaygı, korku ve depresyon gibi olumsuz duyguları daha az yaşamakta, kendilerine yüksek hedefler belirleyerek, bu hedeflere ulaşabilmek için yüksek sorumluluk üstlenmektedirler (Schwarzer & Hallum 2008). Öğrencileri arasında olumlu değişiklik yaratma yeteneklerine inanmakta ve değişiklik yaratmaya yönelik eylemde bulunmaktadırlar (Almog & Shechtman 2007). Ayrıca öğretmen güven, gayret, ısrar, çaba gibi belirgin ve gözlemlenebilir davranışlar sergilemektedirler (Telef 2011). Uygun teknikler kullandıklarında ve biraz da ilave çaba gösterdiklerinde en güç öğrencilerin bile öğrenebildiklerine inanmakta, öğrencilerin başarılı olabilmelerini sağlayacak destekleri sağlamakta ve onların akademik gelişimlerini ödüllendirmektedirler. Daha iyi ders planları hazırlayıp uygulamakta ve öğrencilerini tartışmaya katmada daha becerili olmaktadırlar (Kaner 2010). Mesleki yetkinlik inancı düşük olan öğretmenler ise öğrencilerin zorlu davranışları ile başarılı bir şekilde başa çıkamadıklarını düşünmekte ve bu öğretmenler bu davranışlar karşısında olumsuz duygusal tepkiler vermeye daha meyilli olmaktadırlar (Hasting & Brown 2002). Öğrencilerde motivasyon eksikliği olması durumunda yapabilecekleri pek bir şey olmadığını ve öğretmenlerin öğrencilerin zihinsel gelişimi üzerinde yaratabileceği etkinin, öğrencinin yaşadığı aile ve toplumdaki gelen olumsuz ve destekleyici nitelikte olmayan etmenler nedeniyle ciddi ölçüde kısıtlı olduğunu düşünmektedirler (Friedman 2003).

Öğretmenin tipik gelişim gösteren ya da engelli bir çocukla çalışması mesleki yetkinlik düzeyini etkilemektedir. Özel eğitim alanında yüksek mesleki yeterliliğe sahip olan öğretmenler özel gereksinimli çocuğun öğrenimi konusunda daha fazla sorumluluk hissi duymakta, öğrenme sorunları ve davranışsal sorunlar yaşayan bu çocuklarla çalışırken başarılı ve özel gereksinimli çocukların normal sınıflara dâhil edilmesi konusunda daha anlayışlı davranmaktadırlar (Paneque & Barbeta 2006). Yapılan bir diğer çalışmada ise, tipik gelişim gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalıştıkları zamanlara oranla kendilerini daha başarılı hissettikleri belirlenmiştir (Dembo & Gibson 1985).

Mesleki Tükenmişlik

İnsanlarla etkileşim içinde çalışmayı gerektiren meslekleri yürüten insanlarda daha sık görülen bir sorun olan “*mesleki tükenmişlik*” kavramı ilk kez Freudenberg (1974) tarafından ortaya konmuştur (Akt. Girgin 2010). Mesleki tükenmişlik genelde mesleki stres ile birlikte meslek stresinin bir türü ya da bir sendromu olarak ele alınmıştır (Girgin & Baysal 2005) ve özellikle yardım etmeyi gerektiren mesleklerde çalışan kişilerin tutumlarında daha fazla görülmektedir (İkiz 2010).

Bandura (1977) tükenmişliğe götüren süreci anlamak için sosyal öğrenme kuramına dayanan genel bir model önermiştir. Bandura gerçekleştirilmemiş beklentilerin insanın performansı ve kurumsal bağlılığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu kaydetmiştir. Buna göre, okullar performans beklentilerini oluşturmadığında ve gerekli kaynakları sağlamadığında öğretmenler belirsizlik yaşayabilmektedir. Bu belirsizlik sonucunda da mesleki tükenmişlik öğretmenin okula ve mesleğe karşı bağlılığını etkileyen kaygı ve stresin önemli bir kaynağı haline gelmektedir (Wisniewski & Gargiulo 1997).

Maslach (2003) tükenmişlik kavramını, çalışma ortamındaki stres artırıcı unsurlara karşı gösterilen bir tepki olarak tanımlamıştır (Akt. Ertürk & Keçecioğlu 2012). “*Tükenmişlik*” terimi fiziksel ve duygusal bitkinlik durumunu tanımlamak için de kullanılmaktadır. Kişinin sabrının aşmasına neden olan ve sorunla başa çıkma mekanizmalarını etkisiz hale getiren kronik iş

stresine ve gerilime maruz kalındığında gelişmekte ve işlerinden kaynaklanan kronik stres ve duygusal zorluklar nedeniyle sağlık bakım hizmeti veren meslekler arasında daha fazla görülmektedir (Mandy, Sacter & Lucas 2004; Plesis, Visagie & Mji 2014).

Mesleki tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması olmak üzere üç aşamalı bir yapı olarak ele alınmaktadır. *Duygusal tükenme* [emotional exhaustion], mesleki tükenmişlik sendromunun en açık şekilde gözlenebilen boyutudur. İnsanlar kendilerinin ya da başkalarının yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik, gerginlik veya yorgunluklarını ifade etmek için bu boyuttan söz etmektedirler. Duygusal tükenmişliğe çoğu zaman fiziksel bitkinlik eşlik etmekte ve kişinin çalışmak için enerjisi kaybolmakta, gece uyuduktan sonra sabahları yorgun uyanmakta, psikosomatik belirtiler, hastalık, artan uyuşturucu ve alkol kullanımı ve aile yaşantısında artan anlaşmazlıklarla kendini göstermektedir (Schaufeli & Leiter 2001; Lloyd & King 2004; Maslach, Sarıçam & Sakız 2014). *Duyarsızlaşma* [depersonalizasyon] aşaması, kişinin işi ve çalıştığı kişilere karşı alaycı ve olumsuz duygu ve tutumlarıyla tanımlanmaktadır. Kişi özellikle hastalarıyla ya da eğitim verdiği bireylerle olumsuz ilişkiler kurmakta, iş başarılarından, becerilerinden ve kendilerinden hoşnut olmamaktadır (Muscatello *et al.* 2006). Kendinden ve işinden uzaklaşması sonucunda da işe yönelik ideallerini ve coşkularını kaybetmektedir. *Kişisel başarının azalması* [lack of personal accomplishment] aşamasında ise, duygusal ve fiziksel olarak tükenen, hizmet verdiği insanlara ve kendine yönelik olumsuz bir tutum içine giren kişi, yaptığı işin gerektirdiği beklentileri yerine getirmekte zorlanmakta ve bundan dolayı kişisel yeterlilik duygusu azalmaktadır (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001; Gündüz 2005; İkiz 2010; Çapri 2013). Friedman (2000) öğretmenlerin kişisel mesleki becerilerine ilişkin düşünceleri ile ulaşmayı istedikleri ideallerdeki beceriler arasında farklılık oluşması durumunda öğretmenlerin meslekleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini ve bunun sonucunda da mesleki tükenmişliğin ortaya çıktığını belirtmiştir.

Mesleki tükenmişlik stresli bir iş ortamı, takdir görmeme, işinden maddi yönden tatmin olmama, yönetimle yaşanan iletişim problemleri, yönetimin desteğinden yoksun olma, mesleki değerlerdeki özensizlik, uygun olmayan psikolojik ve fiziksel çevre, uzun çalışma saatleri, fazla sorumluluk yüklenilmesi, fazla iş yükü, görev ve imkânların eksikliği gibi birçok etken sonucunda ortaya çıkmaktadır (Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss 2001; Plesis, Visagie & Mji 2014).

Birey mesleki tükenmişlik belirtilerini çeşitli şekillerde göstermektedir. Mesleki tükenmişlik yaşayan bireyde depresyon, ümitsizlik, çabuk öfkelenme, ani sinir patlamaları, aşırı alınganlık, yalnız kalma isteği, yorgunluk hissetme, hayal kırıklığı, ülser, yüksek tansiyon, uykusuzluk, solunum güçlüğü, migren, grip, baş ağrıları, mide ve bağırsak hastalıkları, yüksek kolesterol, kilo kaybı veya şişmanlık, diyabet ve genel ağrı gibi fiziksel belirtiler görülmektedir. Ayrıca mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerde uyuşturucu ve alkol bağımlılığı, hafif iş baskısına karşı aşırı tepki, içe kapanma, düşük özsaygı, işe geç gelme/gelmeme, işyerinde işi yavaşlatma ya da sürüncemede bırakma, işiyle ilgili sürekli duygusal stresle başa çıkmada başarısızlık ve bu başarısızlık sonucunda yaşadığı moral bozukluğu, kötü performans ve iş başarısındaki düşüş gibi belirtilerle kendini göstermektedir (Lloyd & King 2004; Akten 2007; Kaner, Şekercioğlu & Yellice-Yüksel 2007; Yüksel 2009).

Yüksek stres ve tükenmişlik özel eğitimciler için yüksek oranda yıpranmaya, eğitimin etkisinin kaybolmasına ve özel eğitimde çalışan öğretmenlerin mesleği bırakmalarına neden olmaktadır (Biglan *et al.* 2013). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin özellikle işe başlangıç aşamasında mesleğini bırakma riski daha yüksek olmaktadır (Lee, Patterson & Vega 2011). Öğretimde fiziksel, akademik ve sosyal performansı etkileyen ve bir hastalık belirtisi

olan mesleki tükenmişlik, stres altındaki durumlarda uygun ya da uygun olmayan tepkiler verilerek ortaya çıkan bir süreçtir (Baran *et al.* 2010).

Bir bireyin iş ortamında yaşadığı her çeşit sorunun sonucunda ortaya çıkan mesleki tükenmişlik, bireyin kendi tükenmişliğinde büyük rol oynamaktadır (Küçükşüleymanoğlu 2011). Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin ebeveyn ve özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olarak yeterli ve iyi yapılandırılmış kaynakların yetersiz kalması, alanda kendilerinden beklenenleri karşılamada yetersiz kalmaları, işe bağlı olarak yaşadıkları stres ve işle ilgili olumsuz duygular geliştirmeleri sonucunda mesleki tükenmişlik ortaya çıkmaktadır (Jennett, Harris & Mesibov 2003; Abell, Bauder & Simmons 2005; Sarıçam & Sakız 2014).

Özel eğitim merkezlerinde öğretmenlerin çalışmaları ek evrak işi, ek kayıt tutma, özel davranış yönetimi becerileri ve içerik alanlarının ayrıntılı hâkimiyetini gerektirmektedir (Lee, Patterson & Vega 2011). Okul kültürü ve içeriği, okul idareciliği ve iletişimi, okul kaynakları ve toplum ve ebeveynlerle olan ilişkileri, iş baskısı, düşük maaş, öğretmene sağlanan kontrol, destek ve geribildirim eksikliği, iş yükü, eğitim ve öğretim materyallerinin eksikliği, iyi planlanmamış program ve geleneksel destek sisteminin bozulması gibi kurumsal ve sosyal faktörler mesleki tükenmişlik nedenleri arasında sayılabilmektedir (Cherniss 1995; Oshagbemi 2000). Özel gereksinimli çocukların gelişimindeki yavaş ilerlemeleri, öğretmenlerin başarısızlık duygusu yaşamalarına ve bunun sonucunda benlik değerlerinin azalmasına, bu durum da mesleki tükenmişliğe neden olmaktadır. Ayrıca öğretmen-öğrenci oranının yüksek olması, yetersiz sosyal destek, öğrencilerin problemleri davranışları gibi nedenler de mesleki tükenmişlik düzeyini arttırmaktadır (Billingsley & Cross 1991; Kaner, Şekercioğlu & Yellice-Yüksel 2007). Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik; öğrencilerine, yöneticilere, velilere ve genel olarak işine olan ilgisini, sevecenliğini, idealizmini azaltmakta, çalışma sürecinde etkileşimde bulunduğu kişilere karşı olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmaktadır (Lamude, Scudder & Furno-Lamude 1992; Yüksel 2009).

Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin, özel gereksinimli çocukların aileleri gibi daha fazla sabırlı ve fedakâr olmaları gerekmektedir. Bu çocukların daha fazla bakım ve eğitime gereksinimi olduğu için bu çocuklarla çalışmak çok daha streslidir. Özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli birçok sorumluluk almaları, mesleklerinden daha az tatmin olmaları gibi nedenler bu alanda çalışan öğretmenlerin daha fazla mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Weiskopf 1980; Küçükşüleymanoğlu 2011). Özellikle, özel gereksinimli çocukların özellikleri, gereksinimlerinin karşılanmasındaki zorluklar ve bu çocukları kontrol etmedeki güçlükler, öğretimin zor olması, öğretmenlerin öğretim sürecinden doyum sağlayamamaları gibi etkenler de mesleki tükenmişlik riskini arttırmaktadır (Sucuoglu & Kuloglu 1996). Özel eğitimde çalışan personelin deneyimi ve çalışma süresi de tükenmişliğin önemli bir göstergesidir. Tecrübesi daha az olan öğretmenlerin, tükenmişlik açısından daha büyük risk altında oldukları görülmektedir (Davis & Palladino 2011).

Mesleki yetkinlik duygusal düzey, çaba, görev azmi, öğretmen stresi ve öğretmen mesleki tükenmişliği ile ilişkilidir (Betoret 2009). Mesleki yetkinlik, iş stresi ve tükenmişlik arasındaki ilişkide (tükenmişlik → öz-yetkinlik → iş stresi), mesleki yetkinliğin yapısı, sıkıntı ile başa çıkmada koruyucu bir etki göstermektedir. Kişinin günlük zorluklar ile başa çıkmadaki başarısı ile ilgili iyimser inancı, kişinin sorunlarıyla başa çıkmasının yapıcı yollarıyla çözümleme yetkinliğini kazanmasını arttırmaktadır. Böylece, mesleki yetkinliği yüksek olan öğretmenler, günlük öğretimin amacına yönelik beklentileri ve kendi mesleki performansları hakkında mesleki yeterliliğine dair şüphe barındıran öğretmenlere göre daha az tehdit edici olarak algılanmaktadır. Stresli taleplere karşı başarılı bir şekilde uyum sağlamak mesleki tükenmişliğin ortaya

çıkmasını engellemektedir (Schwarzer & Hallum 2008; Skaalvik & Skaalvik 2010).

Araştırmalar mesleki yetkinliğin, mesleki tükenmişliğin önemli bir nedeni olduğunu ve düşük mesleki yetkinlik inancı olan öğretmenlerin mesleklerini daha kısa sürede bıraktıklarını göstermiştir (Brouwers, Evers & Tomic 2001; Yellice-Yüksel, Kaner & Güzeller 2011). Mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik inancının azalmasına neden olabilen en önemli psikolojik etken olarak, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yetersiz görmelerine yol açmaktadır (Friedman 2002). Gersten, Keating, Yovanoff ve Harniss (2001) özel eğitimcinin yıpranmasına ve görevde kalmasına etki eden faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, alanda kalma isteği ile iş tatmini, özel eğitim mesleğine kendini adama ve iş düzeni gibi faktörler arasındaki ilişkiyi incelemişler ve çalışmanın sonunda da, öğretmenin yıpranmasına ve görevde kalmasına etki eden en önemli faktörün işte kalma veya işe kendini adamada düşüncesinin olduğunu, en olumsuz etkenin ise işin özelliğine bağlı stres olduğunu belirlemişlerdir. Sarıçam ve Sakız (2014) da Türkiye'deki psikolojik danışma ve rehberlik programında, ilköğretim ve özel eğitim programlarındaki zihinsel engelli, işitme ve görme engelli çocuklara müzik ve sanat eğitimi veren öğretmenler ile yürüttükleri çalışmada, öğretmen mesleki yetkinliği ve tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışma bulguları öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ve mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Tükenmişlik düzeyinin yüksek oluşunun öğretmenlerin mesleki yetkinliğini olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir.

Genellikle yapılan çalışmalarda çeşitli meslek gruplarına yönelik elemanların mesleki yetkinlikleri ve tükenmişlik düzeyleri tek tek araştırılmıştır. Bu çalışmalar daha çok tipik gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlere yöneliktir. Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin varlığı ise sorgulanmamıştır. Bu nedenle yapılan bu çalışmada özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin (Okulöncesi öğretmenleri, zihinsel engelliler öğretmenleri, görme engelliler öğretmenleri ve İşitme engelliler öğretmenleri) mesleki yetkinlikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişkinin varlığı araştırılmıştır. Mesleki yetkinlik ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişki ortaya konulduğu takdirde, özel eğitim elemanlarının mesleki yetkinliklerini artırıcı çalışmalarının düzenlenmesinin ne kadar önemli olduğu ortaya konulacaktır. Bu çalışmada da özel eğitim merkezlerinde farklı alanda çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma özel eğitim merkezlerinde çalışan okul öncesi eğitim öğretmenleri, zihinsel, görme ve işitme engeli gibi farklı alanlarda uzmanlaşan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeylerini belirleme, mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde meslek grupları arasında farklılık var mıdır?
2. Öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde cinsiyetleri açısından farklılık var mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik düzeylerinde yaş grubu, eğitim durumu ve meslekteki çalışma yılı açısından farklılık var mıdır?
4. Öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik ölçeklerinin puanları ile bu ölçeklerin alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
5. Öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinin korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türü vardır: Korelasyon türü araştırma modellerinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve var olan değişimin nasıl olduğu incelemektedir (Karasar 1995).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara il merkezinde bulunan özel eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Özel eğitim merkezleri yöneticileri ile görüşülerek gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden özel eğitim merkezlerinde görevli okul öncesi eğitim öğretmeni, işitme, zihinsel ve görme engelliler gibi belli bir alanda uzmanlaşmış özel eğitim öğretmenlerine “*Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ) ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ)*” verilerek doldurmaları istenmiştir. Çalışmaya sadece gönüllü olan öğretmenler katılmıştır. Toplam 350 öğretmene formlar uygulanmış, ancak eksik işaretlenen formlar çıkarıldıktan sonra araştırma 318 öğretmene ait formlar üzerinden bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Aşağıda çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin tablo sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	241	75.8
	Erkek	74	23.3
	Cevapsız	3	0.9
	Toplam	318	100.0
Yaş	20 yaş ve altı	5	1.6
	21-30	158	49.7
	31-40	79	24.8
	41-50	23	7.2
	51 yaş üzeri	52	16.4
	Cevapsız	1	0.3
	Toplam	318	100.0
Eğitim Durumu	Ön lisan	20	6.3
	Lisans	258	81.1
	Yüksek Lisans	28	8.8
	Doktora	7	2.2
	Cevapsız	5	1.6
	Toplam	318	100.0
Çalışma Alanı	İşitme Engelliler Öğretmeni	30	9.4
	Görme Engelliler Öğretmeni	30	9.4
	Zihinsel Engelliler Öğretmeni	140	44.1

	Okulöncesi Eğitim Öğretmeni	118	37.1
	Toplam	318	100.0
Özel Eğitim Alanında Çalışılan Yıl	6 aydan az	41	12.9
	7 ay-1 yıl	40	12.6
	2 yıl- 4 yıl	74	23.3
	5 yıl-7 yıl	77	24.2
	8 yıldan fazla	85	26.7
	Cevapsız	1	0.3
	Toplam	318	100.0

Tablo 1'e göre çalışma grubunun %9.4'ünü işitme engelliler öğretmeni, %9.4'ünü görme engelliler öğretmeni, %44.1'ini zihinsel engelliler öğretmeni, %37.1'ini ise okul öncesi eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmaya katılanların %75.8'i kadın, %23.3'ü erkektir. Grubun çoğunluğunu 21-40 yaş grubu ve lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla çalışmada, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ) ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ) kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, çalışmaya katılan öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleği, kaç yıldan beri çalıştığı hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ)

ÖMYÖ, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendilerini ne kadar yetkin gördüklerine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla Friedman ve Kass'ın (2002) Sınıf ve Okul Bağlamı Modeline dayanarak Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2007) tarafından geliştirilmiştir. ÖMYÖ, öğretmenlerin sınıf yetkinliği ve kurumsal yetkinlikleri gibi iki temel yetkinlik alanında olmak üzere 58 maddeden ve 8 alt ölçekten oluşmuştur. Alt ölçekleri; 1. *Öğrencileri Güdüleyebilme* (öğretmenlerin, öğrencileri öğrenmeye, problem çözmeye, başarılı olmaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye teşvik edebilme güçlerine ilişkin inançları değerlendirilmektedir), 2. *Sınıfta Problemleri Davranışların Oluşmasını Önleyebilme ve Etkili Başa Çıkabilme* (öğretmenlerin ders esnasında, öğrencilerin problemleri davranışlar göstermelerini önleyici ve problemleri davranışlar ortaya çıktığı zaman, istenmeyen bu davranışlarla etkili şekilde başa çıkabilme yetkinliğine sahip olma derecelerini değerlendirmekte), 3. *Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilme* (öğretmenin, bireysel farklılıkları dikkate alarak, onların akademik ve kişisel gelişimlerine ve öğrenmelerine katkıda bulunacak sınıf ortamı yaratabilme becerilerine ilişkin inançları ile ilgilidir), 4. *Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme* (okulda yaşanan sorunlara etkili çözümler üretebilme, okulun gelişimine katkıda bulunabilme, yönetim ile etkili ilişkiler kurabilme ve çevresel kaynakları okulun yararına kullanabilme güçlerine ilişkin inançlarını belirlemektedir), 5. *Etkili Öğretim Yapabilme* (öğretmenin, farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri, farklı değerlendirme sistemlerini kullanarak sınıf içi etkinlikleri pürüzsüz ve akıcı bir şekilde yürütebileceğine ilişkin inancı değerlendirilmektedir), 6. *Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme* (öğretmenin, diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle etkili iletişim kurabildiğine ilişkin inanç düzeyi belirlenmektedir), 7. *Teknolojiden Yararlanabilme* (öğretmenlerin, mesleklerinde bilgisayardan ne derecede yararlanabildiklerine ilişkin inançları değerlendirilmektedir), ve 8.

Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilme (öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerinde ailenin önemli olduğuna inanmalarıyla ve aileleri etkili iletişim ve ortaklık yönünde iletişim kurabilmeleriyle ilgili maddeler bulunmaktadır) (Kaner, Şekercioğlu & Yellice-Yüksel 2007; Kaner 2010).

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi sonucunda iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör (Öğrencileri Güdüleyebilme) için 0.91, ikinci faktör (Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme) için 0.89, üçüncü faktör (Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme) için 0.89, dördüncü faktör (Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme) için 0.88, beşinci faktör (Etkili Öğretim Yapabilme) için 0.89, altıncı faktör (Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme) için 0.86, yedinci faktör (Teknolojiden Yararlanabilme) için 0.83 ve sekizinci faktör (Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme) için 0.82 olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan tüm maddeler için yapılan analizde ise iç tutarlılık katsayısı 0.96 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada da Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi yapılmış olup analiz sonunda birinci faktör (Öğrencileri Güdüleyebilme) için 0.93, ikinci faktör (Sınıfta Problem Davranışların Oluşumunu Önleyebilme) için 0.93, üçüncü faktör (Öğrencilerin Öğrenme ve Gelişme Gereksinimlerini Karşılatabilme) için 0.94, dördüncü faktör (Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme) için 0.90, beşinci faktör (Etkili Öğretim Yapabilme) için 0.92, altıncı faktör (Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme) için 0.80, yedinci faktör (Teknolojiden Yararlanabilme) için 0.77 ve sekizinci faktör (Anne Babalarla Etkili İletişim Kurabilme) için 0.90 olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ)

ÖMTÖ, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2007) tarafından geliştirilmiştir. ÖMTÖ, 26 maddeden ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır. İlk alt testte; *Mesleğe İlişkin Tükenmişlik* (öğretmenlerin, sahip oldukları özelliklerin öğretmenlikten başka bir meslek için daha uygun olduğunu hissetmelerleriyle, seçme imkânları olsa başka bir mesleği seçebilecekleriyle, öğretmenlik mesleğinin onların beklentilerini karşılamadığıyla ilgili duygularını ifade eden maddeler), ikinci alt testte; *Öğrencilere Yabancılaşma* (öğrencilere öğretmeye, onlarla birlikte olmaya, onlarla ilişki kurmaya tahammülsüzlük ile ilgili), üçüncü alt testte; *Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik* (yaptıkları işin öğretmenlerde strese, öfkeye, fiziksel olarak hastalanmaya neden olmasıyla ilgili) ve son alt testte ise *Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma (Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma)* ele alınmıştır. Bu alt ölçekte, (meslektaşlarıyla ilişki kurmak istememe ve yöneticiler tarafından anlaşılammama ile ilgili) maddeler yer almaktadır.

Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi sonucunda, iç tutarlılık katsayılarının birinci faktör (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tükenmişlik) için 0.90, ikinci faktör (Öğrencilere Yabancılaşma) için 0.87, üçüncü faktör (Duygusal Tükenmişlik) için 0.86 ve dördüncü faktör (Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşma) için 0.80 olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan tüm maddeler için yapılan analizde ise iç tutarlılık katsayısı 0.92 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada da Cronbach Alpha iç tutarlılık analizi yapılmış olup analiz sonunda birinci faktör (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tükenmişlik) için 0.90, ikinci faktör (Öğrencilere Yabancılaşma) için 0.89, üçüncü faktör (Duygusal Tükenmişlik) için 0.89 ve dördüncü faktör (Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşma) için 0.75 olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılımdan gelmemesi nedeniyle Mann

Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Birim sayılarının 20 den fazla olması nedeniyle Mann Whitney U Testi için standartlaştırılmış z değerleri verilmiştir. Kruskal Wallis-H Testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılıklar görüldüğünde Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi ile birbirinden farklı olan gruplar tespit edilmiştir. Ölçeklerarası ve ölçek toplamları ile alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenirken Korelasyon Analizinde Pearson Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup; $p < 0,05$ olması durumunda anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olduğu, $p > 0,05$ olması durumunda ise anlamlı bir farklılığın/ilişkinin olmadığı belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen veriler; mesleki yetkinliğe ilişkin bulgular, tükenmişliğe ilişkin bulgular ve mesleki yetkinlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular olmak üzere üç başlık altında sunulmuştur.

Mesleki Yetkinlik İnançlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği Puanları Meslek Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	ÖMYÖ						Kruskal Wallis-H Testi		
	n	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p
İşitme Engelliler Öğretmeni	30	232,4	234,5	122	279	37,96	148,65	7,812	0,051
Görme Engelliler Öğretmeni	30	227,27	226,5	167	290	28,99	199,90		
Zihinsel Engelliler Öğretmeni	140	239,04	242,5	142	290	31,95	160,73		
Okul Öncesi Öğretmeni	118	242,81	244	157	290	32,81	170,86		
Toplam	318	238,70	241	122	290	32,81			

Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği puanları açısından meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Tüm branşlarda çalışan öğretmenler kendi alanlarına yetkin olduklarına inanmaktadırlar. Aritmetik ortalamalar açısından bakıldığında okul öncesi eğitim öğretmenleri (\bar{X} 242,81) kendilerini en yetkin olarak değerlendirmişlerdir. Bunu sırasıyla zihinsel engelliler öğretmeni (\bar{X} =239,04), işitme engelliler öğretmeni (\bar{X} =232,4) ve görme engelliler öğretmeni (\bar{X} =227,27) izlemektedir. Bu sonuca göre okul öncesi eğitim öğretmenleri kendilerini en yetkin, görme engelliler öğretmenleri de kendilerini en az yetkin olarak görmektedir.

Tablo 3. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği Puanları Açısından Cinsiyetler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	ÖMYÖ						Mann Whitney U Testi		
	n	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Kadın	241	238,49	240	142	290	32,62	157,07	0,326	0,744
Erkek	74	239,58	242	122	290	33,76	161,02		
Toplam	315	238,74	241	122	290	32,84			

Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği puanları açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$). Aritmetik ortalamalar açısından yetkinlik puanları incelendiğinde de erkek öğretmenlerin puan ortalamaları (\bar{X} =239,58) kadın öğretmenlerin puan ortala-

malarından ($\bar{X}=238,49$) daha yüksektir. Bu sonuca göre erkek öğretmenler kendilerini daha yetkin görmektedirler.

Tablo 4. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği Puanları Açısından Yaş Grupları, Eğitim Durumu Grupları ve Meslekteki Çalışma Yılı Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

		ÖMYÖ						Kruskal Wallis-H Testi		
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p
Yaş	20 yaş altı	5	243,60	223	222	289	30,33	160,7	1,722	0,787
	21-30	158	237,09	236,5	157	290	32,29	153,92		
	31-40	79	243,13	242	158	290	29,81	170,18		
	41-50	23	234,61	243	122	290	42,38	154,39		
	51 yaş üzeri	52	237,54	247	142	289	34,64	159,32		
	Toplam	317	238,59	241	122	290	32,80			
Eğitim Durumu	Önlisans	20	228,45	228,5	142	274	32,60	128,85	2,213	0,529
	Lisans	258	238,76	242	122	290	33,56	158,50		
	Yüksek Lisans	28	241,82	235,5	192	290	27,04	159,63		
	Doktora	7	243,29	248	190	275	28,44	171,64		
	Toplam	313	238,48	241	122	290	32,85			
Özel Eğitim Alanında Çalışılan Yıl	6 aydan az	41	235,88	238	157	290	37,74	153,71	6,270	0,180
	7 ay-1 yıl	40	229,93	227,5	158	290	30,36	130,94		
	2 yıl- 4 yıl	74	238,91	237	162	290	33,15	158,98		
	5 yıl-7 yıl	77	239,78	243	169	290	27,25	159,49		
	8 yıldan fazla	85	242,64	248	122	290	35,46	174,34		
	Toplam	317	238,59	241	122	290	32,80			

Yaş grupları, eğitim durumu grupları ve meslekteki çalışma yılı grupları arasında öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği puanlarının aritmetik ortalamalar açısından yaşa göre incelendiğinde 20 yaş altı ($\bar{X}=243,60$) ve 31-40 ($\bar{X}=243,13$) yaş öğretmenlerinin kendilerini daha yetkin, 41-50 ($\bar{X}=237,54$) yaş grubu öğretmenlerinin ise daha az yetkin gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri, eğitim düzeyleri açısından incelendiğinde doktora yapmış öğretmenlerin ($\bar{X}=243,29$) kendilerini en yetkin gördükleri, en az yetkin gören öğretmenlerin ise ön lisans mezunu olduğu ($\bar{X}=228,45$) söylenebilir. Eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyi de artmaktadır. Özel eğitim kurumunda çalışılanlar yıl açısından incelendiğinde kurumda 8 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=242,64$) kendilerini en yetkin gördükleri, 7 ay ila 1 yıl süreye çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=229,93$) ise kendilerini en az yetkin gördüğü söylenebilir.

Tablo 5. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği Puanları ile Bu Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları.

	ÖMYÖ		
	r	p	n
Öğrencileri Güdüleyebilme	0,892	0,001*	318
Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Engelleyebilme ve Etkili Başa Çıkabilme	0,870	0,001*	318
Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilme	0,924	0,001*	318
Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilme	0,794	0,001*	318
Etkili Öğretim Yapabilme	0,886	0,001*	318
Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilme	0,695	0,001*	318
Teknolojiden Yararlanabilme	0,534	0,001*	318
Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilme	0,786	0,001*	318

*p<0,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği puanları ile öğrencileri güdüleyebilme, sınıfta problem davranışların oluşmasını engelleyebilme ve etkili başa çıkabilme, öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilme, okulun gelişimine katkıda bulunabilme, etkili öğretim yapabilme, meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme, teknolojiden yararlanabilme ve anne-babalarla etkili iletişim kurabilme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0,05$). Tüm ilişkiler pozitif yönde ve çok güçlüdür. Ölçeğin öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği puanları ile öğrencileri güdüleyebilme alt boyutunda r değeri 0,892'dir. Öğretmenlerin, öğrencileri güdüleyebilme puanlarının artmasıyla toplam yetkinlik puanlarının da arttığı görülmektedir. Sınıfta problemleri davranışların oluşmasını engelleyebilme ve etkili başa çıkabilme alt boyutunda r değeri 0,870'dir. Öğretmenlerin, sınıfta problem davranışların oluşmasını engelleyebilme ve etkili başa çıkabilme puanları artarken toplam yetkinlik puanlarının da arttığı görülmektedir. Öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilme alt boyutunda r değeri 0,924'dür. Öğretmenlerin, öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilme puanları ile birlikte toplam yetkinlik puanlarının da arttığı dikkat çekmektedir. Okulun gelişimine katkıda bulunabilme alt boyutunda r değeri 0,794'dür. Öğretmenlerin, okulun gelişimine katkıda bulunabilme puanları artarken toplam yetkinlik puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Etkili öğretim yapabilme alt boyutunda r değeri 0,886'dır. Öğretmenlerin, etkili öğretim yapabilme puanları ile birlikte toplam yetkinlik puanlarının da arttığı saptanmıştır. Meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme alt boyutunda r değeri 0,695'dir. Öğretmenlerin, meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme puanları artarken toplam yetkinlik puanlarının da arttığı görülmektedir. Teknolojiden yararlanabilme alt boyutunda r değeri 0,534'dür. Öğretmenlerin, teknolojiden yararlanabilme puanları artarken toplam yetkinlik puanlarının da artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Anne-babalarla etkili iletişim kurabilme alt boyutunda ise r değeri 0,786'dır. Öğretmenlerin, anne-babalarla etkili iletişim kurabilme puanları artarken toplam yetkinlik puanlarının da arttığı görülmektedir.

Mesleki Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Puanları Açısından Meslek Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

	ÖMTÖ						Kruskal Wallis-H Testi			Çoklu Karşılaştırma
	n	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p	
(1)İşitme Engelliler Öğretmeni	30	43	42	26	84	15	166,10	13,967	0,003	2-4
(2)Görme Engelliler Öğretmeni	30	49	45	26	91	14	203,02			
(3)Zihinsel Engelliler Öğretmeni	140	45	40,5	26	110	18	166,56			
(4)Okul Öncesi Öğretmeni	118	39	35,5	26	74	12	138,38			
Toplam	318	43	39	26	110	16				

Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği puanları açısından meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($p<0,05$). Görme engelliler öğretmenlerinin ($\bar{X}=49$) mesleki tükenmişlik puanlarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinden ($\bar{X}=39$) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Puanları Açısından Cinsiyetler Arasındaki Farklılığa İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

	ÖMTÖ						Mann Whitney U Testi		
	n	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Kadın	241	42	37	26	102	15	151,91	2,144	0,032
Erkek	74	47	44	26	110	18	177,82		
Toplam	315	43	39	26	110	16			

* $p<0,05$

Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği puanları açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=47$) mesleki tükenmişlik puanlarının kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=42$) puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 8. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Puanları Açısından Yaş Grupları, Eğitim Durumu Grupları ve Meslekteki Çalışma Yılı Grupları Arasındaki Farklılığa İlişkin Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.

		ÖMTÖ						Kruskal Wallis-H Testi		
		n	\bar{X}	Median	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p
Yaş	20 yaş altı	5	36	35	34	41	3	128,60	8,208	0,084
	21-30	158	44	43	26	110	16	169,83		
	31-40	79	44	40	26	102	18	162,41		
	41-50	23	39	34	26	68	13	132,30		

	51 yaş üzeri	52	38	36,5	26	69	11	135,66		
	Toplam	317	43	39	26	110	16			
Eğitim Durumu	Ön lisans	20	41	39	26	59	11	153,23	2,939	0,401
	Lisans	258	43	39	26	102	16	153,95		
	Yüksek Lisans	28	46	47,5	26	110	16	181,89		
	Doktora	7	45	42	33	67	12	180,79		
	Toplam	313	43	40	26	110	16			
Özel Eğitim Alanında Çalışılan Yıl?	6 aydan az	41	45	46	26	110	18	171,11	3,749	0,441
	7 ay-1 yıl	40	45	38,5	26	90	16	169,43		
	2 yıl- 4 yıl	74	44	42	26	90	15	165,59		
	5 yıl-7 yıl	77	43	38	26	102	17	156,6		
	8 yıldan fazla	85	40	37	26	88	13	144,69		
	Toplam	317	43	39	26	110	16			

Tablo 8 incelendiğinde, yaş grupları arasında öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Aritmetik ortalamalar açısından incelendiğinde “21-30” ve “31-40” yaş arasında bulunan öğretmenlerin ($\bar{X}=44$) mesleki tükenmişlik puanlarının en yüksek olduğu, “20 yaş altı” ($\bar{X}=36$) öğretmenlerinin ise tükenmişlik puanlarının en düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri eğitim durumları açısından incelendiğinde yüksek lisans ($\bar{X}=46$) ve doktora mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=45$) tükenmişlik düzeylerinin en yüksek olduğu, en az olanlarının ise ön lisans mezunu öğretmenler olduğu söylenebilir ($\bar{X}=41$). Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır. Meslekteki çalışma yılı açısından tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde 6 aydan az çalışan öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamalarının ($\bar{X}=45$) en yüksek olduğu, 8 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin ise ($\bar{X}=40$) ise en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Puanları ile Bu Ölçeğin Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	ÖMYÖ		
	r	p	n
Mesleğe İlişkin Tükenmişlik	0,878	0,001*	318
Öğrencilere Yabancılaşma/Duyarsızlaşma	0,901	0,001*	318
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	0,908	0,001*	318
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma	0,715	0,001*	318

* $p<0,05$

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanları ile bu ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin sonuçlar Tablo 9’da görülmektedir. Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği puanları ile mesleğe ilişkin tükenmişlik, yabancılaşma/duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmektedir ($p<0,05$). Tüm ilişki pozitif yönde ve çok güçlüdür. Mesleğe ilişkin tüken-

mişlik alt boyutunda r değeri 0,878, yabancılaşma/duyarsızlaşma alt boyutunda r değeri 0,901, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutunda r değeri 0,908 ve meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma alt boyutunda ise r değeri 0,715 olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tüm tükenmişlik boyutlarında tükenmişlik puanları artarken toplam tükenmişlik puanlarının da arttığı görülmektedir.

Mesleki Yetkinlik ve Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği Puanları ile Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

		ÖMYÖ
ÖMTÖ	r	-0,311
	p	0,001*
	N	318

*p<0,05

Tablo 10’da mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiye ilişkin bulgu sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği puanları ile öğretmen mesleki yetkinlik ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır (p<0,05). Bu ilişki negatif yöndedir (r = -0,311). Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği puanları arttıkça, mesleki yetkinlik ölçeği puanlarının azaldığı görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışma, özel eğitim merkezlerinde çalışan okulöncesi eğitim öğretmenleri, zihinsel engelliler öğretmeni, görme engelliler öğretmeni ve işitme engelliler öğretmenlerinin mesleki yetkinlik düzeylerini, mesleki tükenmişlik düzeylerini belirleme ve mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bölümde bulgularda yer alan veriler araştırmalarla desteklenmektedir.

Öğretmen mesleki yetkinlik ölçeğinde meslek grupları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, mesleki tükenmişlik ölçeği puanları açısından meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Mesleki yetkinlik açısından okul öncesi eğitim öğretmenleri, işitme, zihinsel ve görme engelliler öğretmenleri kendi alanlarına yetkin olduklarına inanmaktadır. Karahan ve Balat (2011) yaptıkları çalışmada özel eğitimde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinde branşına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç da çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Mesleki tükenmişlik açısından incelendiğinde ise, görme engelliler öğretmenlerinin okul öncesi eğitim öğretmenlerinden daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadığı belirlenmiştir. Bu sonuç da okul öncesi eğitim öğretmenlerinin 0-6 yaş okul öncesi grubundaki çocuklarla çalışırken, görme engelliler öğretmenlerinin çalıştıkları grupta yaş sınırı olmaması, her yaşta görme engelli bireylerle çalışması, görme engelli öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazla olması sonucunda daha yoğun çalışma saatlerinin olması gibi sebeplere bağlanabilir. Wisniewski ve Gargiulo (1997) özel eğitimde öğretmen kaybına neden olan faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada özel eğitimciler arasındaki mesleki stres ve tükenmişlik düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda ilkökul ve ortaokul düzeyinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinden, ortaokul düzeyinde zihinsel engelli, gelişimsel bozukluğu, konuşma ve dil bozukluğu olan ortaokul öğrencilerine ders veren özel eğitim öğretmenlerinde stres ve tükenmişlik düzeyi daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen mesleki yetkinlik açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılık görülmezken, mesleki tükenmişlik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin mesleki tükenmişlik puanlarının kadınların puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenler genellikle yapısal olarak çocuklarla daha kolay iletişim kurabilmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olan anneler, kadın öğretmenle daha kolay iletişim kurmakta ve sorunlarını daha kolay aktarabilmektedir. Bu sayede kadın öğretmenlerin özel gereksinimli çocuk ve ailesi ile daha kolay iletişim kurması aileyi rahatlatırken, kendisi de çocukla iyi iletişim kurabildiği için daha hızlı ilerleyebilmektedir. Bu da öğretmenin mesleğinde daha mutlu olmasını sağlamakta, başarısını arttırmaktadır. Öğretmenin mesleki başarısı arttıkça tükenmişlik düzeyi de azalmaktadır. Ayrıca, özel gereksinimli çocuklarla çalışırken yetişkin ve daha çok fiziksel güç gerektiren özel gereksinimli bireylerde erkek öğretmenler tercih edilmekte, bu durum da öğretmenin daha kısa sürede tükenmesine yol açabilmektedir. Girgin, Baysal (2005) ve Karahan, Balat (2011) da yaptıkları çalışmalarda özel eğitim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Küçükşüeymanoğlu (2011) da yaptığı çalışmada işitme, ortopedik ve zihinsel engelli öğrenciler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet, aile durumu, öğretim deneyim yılı, eğitim geçmişi ve okul tipi gibi bazı bağımsız değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışmasının sonunda da bu çalışmanın sonucunda belirlendiği gibi erkek öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu tükenmişlik düzeyinin de daha çok duygusal ve duyarsızlaştırma aşamalarında olduğu belirlenmiştir. Yani erkek öğretmenlerde yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik, gerginlik, yorgunluğun daha fazla görüldüğü, işini ve çalıştığı kişilere karşı alaycı ve olumsuz duygu ve tutumlar sergiledikleri, eğitim verdiği bireylerle olumsuz ilişkiler kurdukları, iş başarılarından, becerilerinden ve kendilerinden hoşnut olmadıkları belirlenmiştir. Yaş, eğitim durumu ve meslekteki çalışma yılı açısından gruplar arasında hem mesleki yetkinlik, hem de tükenmişlik ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak mesleki tükenmişlik puan ortalamalarının 21-40 yaş arasında olan bireylerde daha yüksek olması, çalışma grubunun çoğunun kadın öğretmenlerden oluşmasına ve kadınların bu yaş döneminde çoğunlukla evli ve çocuklu olması, bu sebeple ev içi iş yükünün fazla oluşu onların mesleki tükenmişlik durumlarını etkilemiş olabileceğini düşündürmektedir. Bu yaşlar erkeklerin de ev ve çocukları ile ilgili sorumluluklarının daha ağır olduğu döneme denk gelmektedir. Bunun da onların mesleki tükenmişlik düzeylerini arttırmış olabileceği düşünülebilir. Bu yaş grubunun altında ve üstünde olanların mesleki tükenmişlik puan ortalamaları ise daha düşüktür. Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2007) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin deneyimle birlikte mesleki yetkinliklerinin arttığını belirlemişlerdir. Kaner (2010) çalışmasında, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz-yetkinlik inançlarını öğretmenlere ilişkin bazı demografik değişkenler açısından incelemiştir. Bulgular öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine, çalıştıkları öğrenci türüne, hizmet sürelerine ve görev kademelerine göre değişmediğini göstermiştir. Şahin ve Şahin (2012) yaptığı çalışmada engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada yaş ve meslekteki çalışma yılı açısından öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki bulamamışlardır. Bu sonuçlar da çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak, Embich (2001) yaptığı çalışmada özel eğitimde edinilen deneyim yılının sayısı düştükçe, kişisel başarıya ait duyguların da azaldığını, aynı zamanda daha genç öğretmenlerin diğer meslektaşları ile işbirliği kurarak takım şeklinde çalışması söz konusu olduğu durumlarda ise yüksek oranda duygusal tükenmişlik hissinin tahmininde yaşın önemli bir faktör olduğunu bulmuştur.

Öğretmen mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik ölçeği puanları ile her iki ölçeğin tüm alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tüm ilişkiler pozitif

yönde ve çok güçlüdür. Mesleki Yetkinlik Ölçeği alt boyutlarında mesleki yetkinlik puanı arttıkça mesleki yetkinlik düzeyinde de artış görülmektedir. Yani öğretmenlerin öğrencileri güdüleyebilme, sınıfta problemleri davranışın oluşmasını engelleyebilme ve bu sorunlarla etkili bir şekilde baş edebilme, öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabilme, okulun gelişimine katkıda bulunabilme, etkili öğretim yapabilme, meslektaşlarıyla etkili iletişim kurabilme, teknolojiden yararlanabilme ve anne-babalarla etkili iletişim kurabilme gibi davranış ve becerilere ne kadar hâkimse mesleki yetkinlik düzeyi de o kadar yüksek düzeyde olmaktadır. Hastings ve Brown (2002) zihinsel engelli ve otistik çocuklarla çalışan öğretmenlerle yaptıkları çalışmanın sonunda menfi duygusal tepkiler ve davranışsal zorlukların öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerini olumsuz yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Mesleki tükenmişlik alt boyutlarında da tükenmişlik puanı arttıkça öğretmenin tükenmişlik düzeyinde artış olduğu dikkati çekmektedir. Yani öğretmenin tükenmişlik alt boyutlarında mesleğe ilişkin tükenmişlik, yabancılaşma/duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma puanları ne kadar yüksekse öğretmenin o kadar fazla tükendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinliği ve mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani mesleki yetkinlik düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Friedman (2003) İsraili öğretmenler arasında algılanan mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın sonunda da algılanan mesleki yetkinlik anlayışı ve mesleki tükenmişlik arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir. Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel (2007) de ilköğretim, lise ve özel eğitim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında negatif ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Yellice-Yüksel, Kaner ve Güzeller (2011) yaptıkları çalışmada algılanan sosyal desteğin ve mesleki yetkinlik inancının özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etkilerini yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelemiştir. Çalışmanın sonunda yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan desteğin öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde yetkin hissetmelerine, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşamalarına neden olduğunu belirlemişlerdir. Yapılan çalışmalar ve bu çalışmanın sonuçları da ülkemizde özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlere destek verilerek, mesleki yetkinlik düzeylerinin artırılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İleride yapılabilecek çalışmalara yönelik olarak şu öneriler sunulabilir. (a) Bu çalışmada özel eğitim merkezlerinde çalışan personellerden sadece öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Ancak özel eğitim merkezlerinde sadece öğretmen değil fizyoterapist, psikolog, odyolog, konuşma terapistleri ve sosyal hizmet uzmanları gibi farklı alanlarından birçok personel de çalışmaktadır. Özel eğitimde çalışan tüm personelin katılımı sağlanan çalışmalarla planlanabilir. Her bir meslek alanının mesleki yetkinlik, stres, mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri belirlenebilir. (b) Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerini artırıcı programlarla bu öğretmenlere destek verilerek, bu tür programlardan destek almayan öğretmenlerle karşılaştırmalar yapılması sayesinde, bu programların öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkileri incelenebilir. (c) Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunları belirlenerek bu sorunların mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi incelenebilir. (d) Özel eğitim merkezlerinde çalışan personellerin sorunlarını çözmeye yönelik destek programları planlanarak ve uygulanarak özel eğitim merkezlerinde mesleki yetkinlikleri yüksek, başarılı ve mutlu öğretmenlerin çalışması sağlanabilir.

Araştırmanın Sonuçları

Bu araştırma, özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeylerini,

mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın sonuçları alt amaçlar doğrultusunda sıralanmıştır.

1. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği puanları açısından meslek grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmazken, mesleki tükenmişlik açısından ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık dikkati çekmektedir. Görme engelliler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik puanlarının okul öncesi eğitim öğretmenlerinden anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir.
2. Öğretmen mesleki yetkinlik açısından cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmezken, mesleki tükenmişlik açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Erkeklerin mesleki tükenmişlik puanlarının kadınların puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.
3. Yaş, eğitim durumu ve meslekteki çalışma yılı açısından gruplar arasında hem Mesleki Yetkinlik, hem de Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
4. Öğretmen mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik ölçeği puanları ile her iki ölçeğin tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tüm ilişkiler pozitif yönde ve çok güçlüdür. Yani mesleki yetkinlik ölçeği alt boyutlarında, mesleki yetkinlik puanı arttıkça mesleki yetkinlik düzeyinde de artış görülmekte, tükenmişlik alt boyutlarında tükenmişlik puanı arttıkça tükenmişlik düzeyinde de artış olduğu dikkati çekmektedir.
5. Öğretmenlerin mesleki yetkinliği ve mesleki tükenmişlikleri arasında negatif yönde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani mesleki yetkinlik düzeyi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyi azalmaktadır.

KAYNAKÇA

- Abell M. M., Bauder D. K. & Simmons T. J. (2005). "Access to the General Curriculum: A Curriculum and Instruction Perspective for Educators". *Intervention in School and Clinic* 41/2 (2005) 82-86.
- Akten S. (2007). *Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne 2007.
- Almog O. & Shechtman Z. (2007). "Teachers' Democratic and Efficacy Beliefs and Styles of Coping With Behavioural Problems of Pupils With Special Needs". *European Journal of Special Needs Education* 22/2 (2007) 115-129. Doi: 10.1080/08856250701267774.
- Andreassen R. & Braten I. (2013). "Teachers' Source Evaluation Self-Efficacy Predicts Their Use of Relevant Source Features When Evaluating the Trustworthiness of Web Sources on Special Education". *British Journal of Educational Technology* 44/5 (2013) 821-836. Doi:10.1111/j.1467-8535.2012.01366.
- Bandura A. (1977). "Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change". *Psychological Review* 84/2 (1977) 191-215.
- Bandura A. (1989a). "Social Cognitive Theory". Ed. R. Vasta. *Annals of child development*, 6, *Six theories of child development* (1989) 1-60. Greenwich.
- Bandura A. (1989b). "Regulation of Cognitive Processes Through Perceived Self-Efficacy". *Developmental Psychology* 25/5 (1989) 729-735.
- Baran G., Bıçakçı M. Y., İnci F., Öngör M., Ceran A. & Atar G. (2010). "Analysis of Burnout Levels of Teacher". *Procedia Social and Behavioral Sciences* 9 (2010) 975-980. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.270.
- Betoret F. D. (2009) "Self-Efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout Among Spanish Primary And Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach". *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 29/1 (2009) 45-68. Doi: 10.1080/01443410802459234.
- Biglan A., Layton G. L., Jones L. B., Hankins M. & Rusby J. C. (2013). "The Value of Workshops on Psychological Flexibility for Early Childhood Special Education Staff". *Topics Early Childhood Special Education* 32/4 (2013), Doi: 10.1177/0271121411425191.
- Billingsley B. S. & Cross L. H. (1991). "Teachers' Decision to Transfer from Special to General to General Education". *The Journal of Special Education* 24/4 (1991) 496-511.
- Brouwers A., Evers W. J. G. & Tomic W. (2001). "Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers". *Journal of Applied Social Psychology* 31 (2001) 1474-1491.
- Chan D. W. (2005). "Teacher Self-Efficacy Research and Teacher Education". *Educational Research Journal* 20/2 (2005) 149-164.
- Cherniss C. (1995). "Stress, Burnout, and the Special Services Provider". *Special Services in the Schools* 2/1 (1995) 45-61. Doi: 10.1300/J008v02n01_04.
- Çapri B. (2013). "Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu ile Eş Tükenmişlik Ölçeği-Kısa Formu'nun Türkçe Uyarlaması ve Psikoanalitik-Varoluşçu Bakış Açısından Mesleki ve Eş Tükenmişlik İlişkisi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 13/3 (2013) 1393-1418. Doi: 10.12738/estp.2013.3.1576.
- Davis K. C. & Palladino J. M. (2011). "Compassion Fatigue Among Secondary Special Education Teachers: A Case Study About Job Stress and Burnout". *Online Submission* Eric Number: ED522807.
- Dembo M. H. & Gibson S. (1985). "Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement". *The Elementary School Journal* 86/2 (1985) 173-184. Kaynak: <http://www.jstor.org/stable/1001201>
- Embich J. L. (2001). "The Relationship of Secondary Special Education Teachers' Roles and Factors That Lead to Professional Burnout". *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 24/1 (2001) 58-69. Doi: 10.1177/088840640102400109.
- Ertürk E. & Keçecioglu, T. (2012). "Çalışanların İş Doyumları İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler: Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama". *Ege Akademik Bakış* 12/1 (2012) 39-52.

- Friedman I. A. (2000). "Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance". *JCLP/In Session: Psychotherapy in Practice* 56/5 (2000) 595-606.
- Friedman I. A. (2002). "Burnout in School Principals: Role Related Antecedents". *Social Psychology of Education* 5 (2002) 229-251.
- Friedman I. A. (2003). "Self-efficacy and Burnout in Teaching: the Importance of Interpersonal-Relations Efficacy". *Social Psychology of Education* 6 (2003) 191-215.
- Friedman I. A. & Kas, E. (2002). "Teacher Self-Efficacy: A Classroom Organization Conceptualization". *Teaching and Teacher Education* 18 (2002) 675-686.
- Gersten R., Keating T., Yovanoff P. & Harniss M. K. (2001). "Working in Special Education: Factors That Enhance Special Educators' Intent to Stay". *Exceptional Children* 67/4 (2001) 549-567.
- Girgin G. (2010). "Öğretmenlerde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörlerin Araştırılması". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 9/32 (2010) 31-48. Kaynak: www.esosder.org.
- Girgin G. & Baysal A. (2005). "Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi". *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni* 4/4 (2005) 172-187.
- Güleç-Aslan Y., Özbey F., Sola-Özgüç C. & Cihan H. (2014). "Vaka Araştırması: Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Sorunları ve İhtiyaçları". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 7/31 (2014) 639-654.
- Gündüz B. (2005). "İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik". *Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi* 1/1 (2005) 152-166.
- Gündüz B. (2012). "Okul Psikolojik Danışmanlarında Yetkinlik İnancı ve Tükenmişlik". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12/3, 1749-1767. Kaynak: www.edam.com.tr/kuyeb.
- Hastings R. & Brown T. (2002). "Behavioral Knowledge, Causal Beliefs and Self-Efficacy as Predictors of Special Educators' Emotional Reactions to Challenging Behaviors". *Journal of Intellectual Disability Research* 46 (2002) 144-150. Doi: 10.1046/j.1365-2788.2002.00378.x.
- İkiz F. E. (2010). "Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/2 (2010) 25-43.
- 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 (2003) 583-593.
- Kaner S. (2010). "Özel Gereksinimli Olan ve Olmayan Öğrencilerin Öğretmenlerinin Öz-Yetkinlik İnançları". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/2 (2010) 25-43.
- Kaner S., Şekercioglu G. & Yellice-Yüksel B. (2007). "Öğretmenlerin ve Ana-Babaların Öz-Yetkinlik İnançları, Tükenmişlik Algıları ve Çocukların Problem Davranışları". *Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu*. Ankara 2007.
- Karahan Ş. & Balat G. U. (2011). "Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-Yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29/1 (2011) 1-14.
- Karasar N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara 1995.
- Küçüksüleymanoğlu R. (2011). "Burnout syndrome Levels of Teachers in Special Education Schools in Turkey". *International Journal of Special Education* 26/1 (2011) 53-63.
- Lamude K. G., Scudder J. & Furno-Lamude J. (1992). "The Relationship of Student Resistance Strategies in the Classroom to Teacher Burnout and Teacher Type-A Behavior". *Journal of Social Behavior & Personality* 7/4 (1992) 597-610.
- Lee Y., Patterson P. P. & Vega L. A. (2011). "Perils to Self-Efficacy Perceptions and Teacher-Preparation Quality Among Special Education Intern Teachers". *Teacher Education Quarterly* 38/2, (2011) 61-76. Eric Number: EJ926860.
- Lloyd C. & King R. (2004). "A Survey of Burnout Among Australian Mental Health Occupational Therapists and Social Workers". *Soc. Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 39 (2004) 752-757. Doi: 10.1007/s00127-004-0808-7.
- Mandy A., Sacter M. & Lucas K. (2004). "Burnout and Self-Efficacy in Norwegian Physiotherapists".

- International Journal of Therapy and Rehabilitation* 11/6 (2004) 51-258.
- Maslach C., Schaufeli W. B. & Leiter M. P. (2001). "Job Burnout". *Annual Review of Psychology* 52 (2001) 397-422, Doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.
- Muscattello M. R. A., Bruno A., Carroccio C., Cedro C., Torre D. L., De Rosa A. E. & Zoccali R. (2006). "Associations Between Burnout and Anger in Oncology Versus Ophthalmology Health Care Professionals". *Psychological Reports* 99 (2006) 641-650.
- Oshagbemi T. (2000). "How Satisfied are Academics With Their Primary Tasks of Teaching Research and Administration and Management?". *International Journal of Sustainable Higher Education* 1/2 (2000) 124-136.
- Paneque O. M. & Barbeta P. M. (2006). "A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners With Disabilities". *Bilingual Research Journal* 30/1 (2006) 171-193.
- Paresa D. E. (2009). *Influences of Mentor Support on Beginning Special Education Teachers' Self-Efficacy*. University of Hawaii in Partial Fulfillment of The Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education. UMI Microform 3367920. USA.
- Plessis T. D., Visagie S. & Mji G. (2014). "The Prevalence of Burnout Amongst Therapists Working in Private Physical Rehabilitation Centers in South Africa: A Descriptive Study". *South African Journal of Occupational Therapy* 44/2 (2014) 11-16.
- Sakız G. (2013). "Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26/1 (2013) 185-209. Kaynak: <http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>.
- Sarıçam H. & Sakız H. (2014) "Burnout and Teacher Self-Efficacy Among Teachers Working in Special Education Institutions in Turkey". *Educational Studies* 40/4 (2014) 423-437, Doi: 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: An International Review* 57 (2008) 152-171. Doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Skaalvik E. M. & Skaalvik S. (2010). "Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations". *Teaching and Teacher Education* 26 (2010) 1059-1069. Doi:10.1016/j.tate.2009.11.001.
- Sucuoğlu B. & Kuloğlu N. (1996). "Özürümlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi". *Türk Psikoloji Dergisi* 10/36 (1996) 44-60.
- Telef B. B. (2011). "Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi". *İlköğretim Online* 10/1 (2011) 91-108. Kaynak: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Tschannen-Moran M. & Hoy A. W. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct". *Teaching and Teacher Education* 17 (2001) 783-805.
- Voris B. C. (2011). "Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers. University of Kentucky Doctoral Dissertations". *Paper 159* (2011). Kaynak: http://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159.
- Weiskopf P. E. (1980). "Burnout Among Teachers of Exceptional Children". *Exceptional Children* 47/1 (1980) 18-23.
- Wisniewski L. & Gargiulo R. M. (1997). "Occupational Stress and Burnout Among Special Educators: A Review of the Literature". *Journal of Special Education* 31/3 (1997) 325-346. Doi: 10.1177/002246699703100303
- Yüksel B. (2009). *Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine Etki Eden Değişkenlerin İrdelenmesi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü. Ankara 2009.
- Yellice-Yüksel B., Kaner S. & Güzeller C. O. (2011). "Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Tükenmişlik İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11/21 (2011) 1-25.
- Yıldırım F. & İlhan İ. Ö. (2010). "Genel Öz-yeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması". *Türk Psikiyatri Dergisi* 21/4 (2010) 301-308.