



**GÖRME YETERSİZLİĞİNDEN ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERLE
ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN
HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI İLE İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ**

Yasin Uğrak

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
GÖRME ENGELLİLERİN EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren yirmi dört (24) ay sonra tezdten fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yasin
Soyadı : UĞRAK
Bölümü : Görme Engelliler Eğitimi Anabilimdalı
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları İle İlişkisinin İncelenmesi
İngilizce Adı :The Examination of The Relationship Between Burnout Levels and In-Service Training Needs of Teachers Working with Students with Visual Impairment

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Yasin UĞRAK

İmza:

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim ve tez yazım sürecinin tüm aşamalarında bana fedakârca zamanını ayırarak, bilgi ve tecrübeleriyle beni her koşulda destekleyen tez danışmanım, kıymetli hocam Doç. Dr. Pınar ŞAFAK’a,

Değerli görüş ve katkıları ile jüri üyeleri, sayın hocalarım Doç. Dr. Salih ÇAKMAK’a ve Dr. Öğrt. Üyesi Zehra ATBAŞI’na,

Türkçeye uyarlamasını yapmış olduğu Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu’nu araştırma kapsamında kullanmama izin veren Nuri Barış İNCE’ye,

Tez Yazım süresince kendisinden çok şey öğrendiğim ve desteklerini benden esirgemeyen abim Dr. Uğur UĞRAK’a saygı ve şükranlarımı sunarım.

Ayrıca bu sürecin her aşamasında yanımda olan ve yılmadan beni destekleyen eşim Zeliha ve kendisine yeterince zaman ayıramadığım biricik oğlum Mustafa’ya teşekkür ederim....

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yasin UĞRAK tarafından hazırlanan “Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin, Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları İle Olan İlişkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Pınar Şafak

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. Salih ÇAKMAK

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Pınar Şafak

Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Zehra ATBAŞI

Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Necmettin Erbakan

Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 11/09/2019

Bu tezin Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

GÖRME YETERSİZLİĞİNDEN ETKİLENMİŞ ÖĞRENCİLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇLARI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Yasin Uğrak

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temmuz 2018

ÖZ

Araştırmanın amacı görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Ayrıca araştırmanın diğer bir amacı da görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının sosyo-demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmektir. Bu kapsamda, araştırmanın evrenini Ankara ve Konya ilinde faaliyet gösteren 8 kamu görme engelliler okulunda görev yapan 123 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış olup en yüksek sayıda öğretmene ulaşılması hedeflenmiş, 90 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formunun birinci bölümü sosyo-demografik özellikleri değerlendiren 8 sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümünde ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini değerlendiren, üç boyutlu Maslach Tükenmişlik Envanteri yer almaktadır. Anket formunun son bölümünde ise araştırmacı tarafından literatür taraması ve uzman görüşleri sonrası oluşturulan ve 25 ifadeden oluşan hizmet içi eğitim ihtiyacı soru formu yer almaktadır. Anket formu araştırma kapsamındaki öğretmenleri yüz yüze görüşme metodu kullanılarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin SPSS 23 istatistik yazılımında parametrik ve non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre görme

yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerden erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutu tükenmişlik düzeyleri anlamlı şekilde kadın öğretmenlere göre daha yüksek seviyede bulunmuştur. Ayrıca görme engelliler öğretmenliği programı mezunu öğretmenlerin duygusal tükenme seviyesi branş öğretmenliği programı mezunlarına göre daha yüksek seviyede tespit edilmiştir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerden görme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları en alt seviyede iken diğer branş programlarından mezun öğretmenlerin ise hizmet içi eğitim ihtiyaçları yüksek seviyededir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerden daha az seviyede kişisel başarı hisseden öğretmenler daha az hizmet içi eğitim ihtiyacı hissettiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Görme engelliler öğretmeni, Tükenmişlik, Hizmet içi eğitim

Sayfa Adedi : 101

Danışman : Doç. Dr. Pınar Şafak

**THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
BURNOUT LEVELS AND IN-SERVICE TRAINING NEEDS OF
TEACHERS WORKING WITH STUDENTS WITH VISUAL
IMPAIRMENT**

(M.S. Thesis)

Yasin Uğrak

GAZI UNIVERSITY

INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES

July 2019

ABSTRACT

Purpose of this study is to present the relationships between burnout levels and in-service training needs of teachers working with students with visual impairment. Additionally, another purpose of this study is to assess whether there is a difference of burnout levels and in-service training needs of teachers working with students with visual impairment in terms of their socio-demographic characteristic. In this context, the universe of this research includes 123 teachers working in 8 public schools for the visually impaired in Ankara and Konya. The sample wasn't selected in this research; however, the highest number of teachers were aimed to reach and 90 teachers were contacted with. As a data collection tool, a survey form with 3 sections was used. The first section of the survey form consists of 8 questions to assess sociodemographic characteristics. In the second section, there is Maslach burnout inventory with three dimensions to assess burnout levels. In the last section of the survey form, there is an in-service training needs form including 25 questions, developed by the researcher based on literature and specialist opinions. The survey forms were applied with face to face method. Collected data were analyzed with parametric and non-parametric tests in SPSS 23 Statistical Software. According to findings, depersonalization dimension burnout levels of male teachers working with students with visual impairment was significantly

higher than female teachers. Additionally, emotional exhaustion level of teachers graduated from the visually impaired program was found significantly higher than teachers graduated from other branch programs. Of participants, teachers graduated from the visually impaired program had the lowest level of in-service training needs, however, in-service training needs of teachers graduated from other branch programs was significantly high. In addition, of participants, teachers who feel low personal accomplishment feels low-level in-service training needs as well.

Keywords: : Visually impaired teacher, Burnout, In-service training

Page Number: : 101

Supervisor: : Assoc. Prof. Dr. Pınar ŞAFAK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları.....	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1.Tükenmişlik	9
2.1.1. Tükenmişliğin Tanımı.....	9
2.1.2. Tükenmişlik Modelleri	11
2.1.3. Tükenmişliğin Etkenleri (Nedenleri).....	17
2.1.4. Tükenmişliği Önleme ve Başa Çıkma Yolları	19
2.1.5. Öğretmenlerde Tükenmişlik	22

2.2. Hizmet İçi Eğitim	23
2.2.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı	23
2.2.2. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Nedenleri	25
2.2.3. Hizmet İçi Eğitimin Amacı	26
2.2.4. Hizmet İçi Eğitimin Önemi	29
2.2.5. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları.....	31
2.2.6. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim	33
BÖLÜM III.....	36
YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler.....	36
3.2. Çalışma Grubu	37
3.3. Veri Toplama Aracı.....	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	38
3.3.2 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu.....	38
3.3.3. Hizmet İçi Eğitim Soru Formu	38
3.4. Anket Formunun Uygulanması	39
3.5. Verilerin Analizi.....	39
3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi	40
3.6.1. Yüzeysel Geçerlilik.	40
3.6.2. Yapı Geçerliliği.....	40
3.6.3. Ölçek Güvenilirliği	41
BÖLÜM IV	43
BULGULAR VE YORUM.....	43
4.1. Tanımlayıcı Bulgular	43
4.2. Hipotezlere Yönelik Bulgular.....	47
4.2.1. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Sosyo-demografik Özelliklere Göre Analiz Bulguları.....	47
4.2.3. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Analiz Bulguları	53
4.2.4. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin Analiz Bulguları	54
BÖLÜM V.....	56

SONUÇ VE TARTIŞMA	56
5.1. Sonuç ve Tartışma	56
5.1.1. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Sosyo-demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi ...	56
5.1.2. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Sosyo-demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi.....	62
5.1.3. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.....	64
5.2. Öneriler	65
KAYNAKLAR	66
EKLER.....	78
EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	79
EK 2: MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ EĞİTİMCİ FORMU	80
EK 3 : HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYAÇ BELİRLEME SORU FORMU.....	81
EK 4. ÖZEL EĞİTİM VE REHBERLİK HİZMETLERİ GENEL MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN.....	82
EK 5. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ –EĞİTİMCİ FORMU ÖLÇEĞİ KULLANIM İZNİ	83

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	<i>Çalışma Grubu Dağılımı</i>	37
Tablo 2.	<i>Maslach Tükenmişlik Ölçeği Faktör Analiz Sonuçları.....</i>	42
Tablo 3.	<i>Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....</i>	44
Tablo 4.	<i>Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Bulgular</i>	45
Tablo 5.	<i>Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Dağılımları.....</i>	46
Tablo 6.	<i>Görme yetersizliğinden etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....</i>	47
Tablo 7.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı</i>	48
Tablo 8.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Dağılımı.....</i>	49
Tablo 9.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Süresine Göre Dağılımı</i>	49
Tablo 10.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Dağılımı.....</i>	50
Tablo 11.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Dağılımı.....</i>	51
Tablo 12.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Öğrencilerin Etkilenmiş Oldukları Yetersizlik Türüne Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 13.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı</i>	52
Tablo 14.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Sosyo-demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....</i>	54
Tablo 15.	<i>Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ile Tükenmişlik Düzeyleri nin İlişkisinin Değerlendirilmesi</i>	55

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Araştırma modeli.....	37
---------------------------------------	----

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
WHO	World Health Organization (Dünya Sağlık Örgütü)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amaçları, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları, araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlar kısmı ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Modern sanayi toplumlarının gerekliliği haline gelen mesleki örgütlere duyulan ihtiyaçtan dolayı Maslach, çok sayıda profesyonel ve yarı profesyonel insanların, gönüllü olarak topluma yardım hizmetlerinin sunulduğu doktorluk, hemşirelik, polislik ve öğretmenlik gibi mesleklere girdiklerini belirtmiştir (Çokluk, 1999).

Bunun gibi hizmetlerin sunulduğu örgütlerde çalışanlar özellikle mesleklerinin ilk yıllarında kendileri ile işlerini var etme çabasına girmektedirler. Bütün yaşamlarına ilişkin, işlerinden anlam çıkarmaya çalışmakta, büyük bir heyecan, coşku ve birçok idealle işlerine dört elle sarılmaktadırlar. Çalışanlar işlerinde başarısız olduklarında, işlerinin önemsiz olduğunu ve kendilerine hiçbir katkı sağlamadığını düşünmeye başladıklarında, bunun yanı sıra mesleki yaşantılarında umduklarını bulamadıklarında heyecan, şevk ve ideallerini kaybederek umutsuzluk ve olumsuzluk duygularının yer aldığı tükenme sendromunu diğer bir deyişle tükenmişliği yaşamaktadırlar (Eren ve Durna, 2006).

Tükenmişlik kavramı 1974 yılında ilk olarak Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Farklı iş alanları ile ilgili olarak son 20 yıldır yoğun bir şekilde üzerinde çalışılmış, işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıktığı belirtilmiştir. Tükenmişlik 3 boyutlu bir durum olarak kabul görmektedir (Greenglass ve Burke, 1988; Maslach ve Jackson, 1981; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Friedman'a göre bireyde tükenmişliğin birinci boyutu olan duygusal tükenme bireyin yorulması ve yıpranması ile

ortaya çıkmakta ve artmaktadır. İkinci boyutunu ise bireyin çalıştığı kişilere olumsuz alaycı tutum ve duygular geliştirmesi oluşturmaktadır. Bu boyut duyarsızlaşma olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü boyut bireyin kendisini çalıştığı işle ilgili olumsuz değerlendirmesi bir başka deyişle kendisini başarısız hissetmesidir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Birçok kurumdan oluşan toplumun en önemli kurumlardan birisi de, şüphesiz eğitim kurumudur (Gündüz, 2016). Eğitim şüphesiz ki toplum için gerekli en önemli hizmet sektörlerinden bir tanesidir. Bu hizmet sektörü içerisinde bulunan öğretmenlerin diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazla stres yaşadıkları genel olarak kabul edilmektedir. Bunun sebebi olarak ise eğitim-öğretim hizmetlerinde; öğrenci-öğretmen, okul-aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziki koşullar, bürokratik işin fazlalığı, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, toplum desteğinin az olması, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, ödüllendirme ve kurumda karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi sorunları gösterilmektedir (Çokluk, 2003).

Öğretmenler, öğrencileri için neyin en iyisi olduğuna 60 ve 70’li yıllarda kendileri karar verip toplumdan destek görürken, sonrasında özellikle yetmişlerin ortasından itibaren, gerek öğrenci ve ailelerinin gerekse yönetici ve toplumun farklı talepleriyle karşılaşmakta ve eğitim-öğretim sürecinin hemen hemen her aşamasında bu taleplerin baskısını hissetmektedirler. Eğitim ve öğretim koşullarındaki taleplerin ve streslerin artması, bazı öğretmenlerin işi bırakma nedenleri olurken meslekte kalan bazı öğretmenlerin ise artan stresle basa çıkmaya çalıştıkları bu süreçte “tükenmişlik” yaşamaya başlamalarına sebep olmuştur (Gündüz, 2016).

Eğitim ve öğretimin kalitesini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bunlara örnek olarak öğrencilerin bireysel özellikleri veya okulun fiziki yetersizlikleri gösterilebilir. Ancak öğretmenlerin, bu faktörler arasında en önemlilerinden biri olduğu şüphe götürmez bir gerçektir (Tuğluk, 2013). Öğretmenlerdeki tükenmişlik durumu, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini olumsuz yönde etkilemekte, etkililiğini azaltmakta; dolayısıyla da eğitim ve öğretimin kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve yeterlilikleri için ihtiyaca göre hazırlanacak olan hizmet içi eğitimin, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak adına etkili bir yol olduğu yadsınamaz bir gerçektir (Doğan ve Tatık, 2014).

Taymaz (1997); hizmet içi eğitimi “özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret verilmek üzere istihdam edilmiş veya çalışmakta olan bireylere üstlendikleri görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek ve yeniliklere hazırlamak amacıyla verilen eğitim” olarak tanımlamıştır. Öğretmenler için ülkemizde hizmet içi eğitimleri düzenleyen Millî Eğitim Bakanlığı yönetmeliğinde ise hizmet içi eğitimleri personeli yetiştirmek amacıyla düzenlenen kurs olarak belirtmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1994).

Bu kapsamda hizmet içi eğitim planı hazırlanırken öğretmen gruplarının ilgi, ihtiyaç ve endişeleri dikkate alınarak öğretmenler desteklenmelidir. Öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini göz önünde bulundurulmamaktadır (Buell, 1999; Buell, Hallam, Gamel-McCormick ve Sceer, 1999). Ülkemizde de öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik araştırma azken genel olarak yapılan araştırmalardaki ortak kanı ise bakanlık tarafından yapılan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve isteklerini göz önünde bulundurulmadığı yönündedir (Demirel ve Budak, 2003; Doğan ve Tatık, 2014; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Oysaki hizmet içi eğitim programlarını düzenleyen kişilerin, programa katılacak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve yeterliliklerini sağlamada başarılı olması ve onlara katkı sağlaması için programın onların ihtiyaçlarına, isteklerine ve ilgilerine yönelik olması, amaçların ve içeriğin iyi belirlenmesi, bu içeriğe uygun programın geliştirilmesi, öğretim sürecinin iyi organize edilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Kaya , Çepni ve Küçük, 2004; Tekin, 2004).

Öğretmenlik mesleği göz önüne alındığında tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerinin yeri çok önemlidir. Öğretimlerinde özel yöntemler gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bu bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimine özel eğitim denmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların öğretimlerinde özel yöntemler gerekmektedir (Koenig ve Holbrook, 2000). Bundan dolayı görme engelli öğrenciler ve öğretmenleri de özel eğitimin önemli bir parçasıdır. Herhangi bir yetersizliğinden kaynaklı olarak özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerle çalışan, öğretmenler için de tükenmişlik önemli bir problem olarak görülmektedir (Oruç, 2007). Özel bir grupta çalışan özel eğitim öğretmenleri için problem teşkil eden tükenmişlik, yine bu grupta yer alan ve öğrenmelerin büyük bir kısmının gerçekleştiği görme

duyusundaki yetersizliğe sahip görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerle çalışan öğretmenlerin, çalışma verimliliği için göz ardı edilemez bir gerçektir.

Özel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmaların alan yazına bakıldığında çok az ve yetersiz olduğu görülmektedir (Karasu vd., 2014). Gelişen dünyamızda öğretmenlerin ihtiyaç, ilgi ve isteklerine göre eğitim ve öğretim sürecinin verimliliğini arttırmak için önemli olan hizmet içi eğitiminin (Buell vd., 1999; Demirel ve Budak, 2003; Doğan ve Tatık, 2014), özel eğitim alanında görev yapan öğretmenler içinde önemi yadsınamaz bir geçektir (Karasu vd., 2014). Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının davranış değiştirme, sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi özel eğitimde önemli yeri olan alanlar üzerinde yoğunlaştığı araştırma dikkate alındığında (Karasu vd., 2014), bununla birlikte literatür incelendiğinde ülkemizde özel eğitim öğretmenlerindeki tükenmişliğin nedenlerinden olma ihtimali yüksek görülen yetersiz alan bilgisi ve alandan mezun olmama durumları (Çokluk, 1999, 2001; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996), “Öğretmende tükenmişlik ihtiyaçlara yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitimle azaltılabilir mi?” sorusuna neden olmaktadır.

Bu nedenle bu araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşabilmek için öncelikle araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenecektir. Araştırmanın diğer bir amacı ise görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının sosyo-demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Araştırmanın amacına ulaşabilmek için araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır.

1. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin;

a) Duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik durumları nasıldır?

b) Duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik durumları nasıldır?

c) Kişisel başarı boyutunda tükenmişlik durumları nasıldır?

d) Hizmet içi eğitim ihtiyaçları ne seviyededir?

2. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik durumları öğretmenlerin;

a) Cinsiyetine,

b) Yaşına,

c) Meslekte çalışma süresine,

ç) Çalışmakta oldukları okulun kademesine,

d) Çalıştıkları sınıfın öğrenci sayısına,

e) Medeni durumuna,

f) Mezun olunan programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları öğretmenlerin;

a) Cinsiyetine,

b) Yaşına,

c) Meslekte çalışma süresine,

ç) Çalışmakta oldukları okulun kademesine,

d) Çalıştıkları sınıfın öğrenci sayısına,

e) Medeni durumuna,

f) Mezun olunan programa göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Alan ve meslek bilgisinin yanı sıra hoşgörü, özveri, kendini sürekli yenileme, mesleğini severek yapma gibi özellikleri de gerektiren öğretmenlik mesleği bazı stres kaynaklarından dolayı, özellikle öğretmenlerin ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenebilmesi açısından da

riskli bir meslektir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitiminin, akranlarına nazaran öğretmeni daha zorlayıcı olabildiği bilinmektedir. En stresli mesleklerden biri olarak gösterilen öğretmenlik mesleği, özel eğitim gerektiren engelli öğrencilerle yapıldığı zaman daha da stresli hale gelebilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005).

Bu nedenle öğretmenlerde tükenmişlik tüm branşlar da olduğu gibi özel eğitim alanında önemli bir problemdir. Dolayısıyla görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla çalışan öğretmenler içinde bu problemin önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bu durum, öğrencileri ve öğrencilerinin eğitimi açısından çok önemli olan öğretmenin, öğrencilerine, velilere, işine ve diğer insanlara karşı sevecenliğini, ilgisini ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki etkililiğini azaltabilmektedir. Buna ek olarak tükenmişlik sadece öğretmeni değil okulu, velileri, öğrencileri, öğretmenin sosyal çevresini kısacası etkileşim halinde olduğu herkesi olumsuz olarak etkilemektedir. Tükenmişlikle başa çıkmadaki en önemli adımlardan birinin tükenmişliğin farkında olma ve bu durumu problem olarak kabul etme (Oruç, 2007), olduğunu düşündüğümüzde araştırmanın önemi öğretmenler ve hizmet verdiği grup olan öğrenci ve veliler açısından daha çok artmaktadır.

Bunun yanı sıra öğretmenin yeterlilik ve etkililiğinin devamlılığı için hizmet içi eğitimler önem teşkil etmektedir. Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaç ve isteklerine göre hazırlanması eğitim ve öğretimin kalitesi açısından önemli olmakla birlikte öğretmenin meslekle olan münasebetini olumlu yönde etkileyeceği önemli bir gerçektir (Buell vd., 1999; Demirel ve Budak, 2003; Doğan ve Tatık, 2014; Karasu vd., 2014). Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki doyumunu arttırmak ve tükenmişlik düzeyini azaltmak için etkinlikler planlanabilir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek hizmet içi eğitimlere ışık tutabilir programların içine tükenmişliği azaltacak bilgiler yerleştirilebilir ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenebilir. Tükenmişliğin ortaya çıkmaması için tedbirler alınmasına yol gösterilebilir.

Hâlihazırda Türkiye’de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını inceleyen sınırlı sayıda araştırma vardır (Aksoy, 2007; Çokluk, 1999; Girgin ve Baysal, 2005; Karahan ve Balat, 2011; Oruç, 2007; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Vızlı, 2005). Sınırlı sayıda araştırma olmasına rağmen eğitimlerinde özel yöntemler gerektiren görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar (Koenig ve Holbrook, 2000), ile çalışan öğretmenler için yeterli bilgi verilmemektedir. Türkiye’de görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik durumları ile ilgili sadece iki tane çalışma olması (Özmen, 2001; Vızlı, 2005), zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının

belirlenmesi ile ilgili sadece bir tane çalışmanın olması (Karasu vd., 2014), görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacına yönelik ilgili alanyazında hiç araştırmanın olmaması, eğitim ve öğretimin kalitesini etkileyen bu iki olgunun ilişkisine yönelik alanyazında hiçbir çalışmanın da olmaması bu araştırmanın sonuçlarının bilimsel alanyazına sağlayacağı katkı açısından önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların içtenlikle ve objektif olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) Ankara ve Konya ilinde hizmet veren 8 (sekiz) görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
- 2) Veri toplama aracı olarak kullanılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu, Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Belirleme Soru Formu'ndan alınan verilerle sınırlıdır

1.7. Tanımlar

Tükenmişlik: İnsanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak tanımlanmıştır (Maslach ve Jackson, 1981).

Görme Yetersizliği: Çeşitli yapısal ya da işleyiş bozukluğu gibi nedenlerden dolayı gözün yapısında meydana gelen zedelenme sonucu gözün görme işlevini yerine getirememesi durumudur (Şafak, 2012).

Az gören (low vision): Yasal olarak, mümkün olan tüm iyileştirmelerin ardından, kişinin iyi gören gözündeki olağan görme keskinliğinin 20/70 ile 20/200 arasında olması şeklinde tanımlanmaktadır (WHO, 2013). Eğitsel açıdan ise yaşadığı görme yetersizliğine rağmen temel öğrenme yolu olarak görme duyasunu kullanabilen çocuklar az gören olarak tanımlanabilir (Şafak, 2012).

Total görme kaybı olan birey (visual impairment): Tüm düzeltmeler yapıldıktan sonra, iyi gören gözün onda birine yani 20/200'lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ve

görme alanı 20 dereceden az olan kişilerin total görme yetersizliği yaşayan birey olarak kabul edilir (WHO, 2013). Görme gücünün tamamen yetersizliğinden dolayı kişinin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi ve özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyması durumudur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Hizmet İçi Eğitim(in-service training): Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin, görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümü “Tükenmişlik” ve “Hizmet İçi Eğitim” başlıkları altında toplanmaktadır. Sırasıyla “Tükenmişlik” başlığını; Tükenmişliğin Tanımı, Tükenmişlik Modelleri, Maslac’ın Üç Bileşenli Tükenmişlik Modeli, Tükenmişliğin Etkenleri (Nedenleri), Tükenmişliğin Belirtileri, Tükenmişliği Önleme ve Başa Çıkma Yolları, Öğretmenlerde Tükenmişlik ve İlgili Araştırmalar oluşturmaktadır. “Hizmet İçi Eğitim” başlığını ise hizmet içi eğitimin tanımı, nedenleri, amaçları, önemi sınırlılıkları ve öğretmenlerde hizmet içi eğitim oluşturmaktadır.

2.1.Tükenmişlik

Bu bölümde araştırmanın bileşenlerinden olan tükenmişliğin tanımı, tükenmişlik modelleri, öğretmenlerde tükenmişlik hakkında literatür bilgisi sunulmaktadır.

2.1.1. Tükenmişliğin Tanımı

Literatüre 1974 yılında giren tükenmişlik kavramı ilk olarak Freudenberger tarafından, insanın enerji ve güç kaynaklarından çok fazla isteklerde bulunulmasından dolayı yaşanan aşınma, bitkinlik ve başarısızlık duygularının toplamı olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974). Sonraki yıllarda ise tükenmişliği Maslach ve Jackson (1981) fiziksel olarak kendini bitkin hissetme, uzun süren yorgunluk hali, çaresizlik ve ümitsizlik hislerinin insana eşlik ettiği, insanın çalıştığı işe, diğer insanlara ve hayata karşı geliştirmiş olduğu olumsuz tutumları da içinde barındıran, zihinsel ve fiziksel boyutları olan bir sendrom olarak tanımlamıştır. (Maslach ve Jackson, 1981). 1988 yılında ise Pines ve Aranson (1988) Maslach ve Jackson 1981’a benzer olarak tükenmişliği insanın bireysel olarak yaşadığı, duygusal isteklerin fazla olduğu ortamlarda, uzun süre çalışmaktan dolayı, ümitsizlik,

yorgunluk, çaresizlik, hayal kırıklığı, fiziksel yıpranma, olumsuz kişilik algısı gelişmesi, iş yerine, işine, insanlara ve hayata karşı olumsuz tutum geliştirmesi gibi belirtilerin olduğu durum olarak tanımlamıştır (Pines ve Aronson, 1988).

Fiziksel, duygusal ve zihinsel sonuçları olan tükenmişliği farklı araştırmacılar tanımlamışlardır (İnce, 2014). Literatür incelendiğinde; zihinsel, ruhsal ve fiziksel olarak duygusal yükü ağır olan işlerde çalışma sonucunda meydana gelen tükenmeyi (Malakh-Pines, Aronson ve Kafry, 1981), insanın; amacını ve enerjisini iş yaşantısına bağlı giderek yitirmesi (Edelwich ve Brodsky, 1980), işten doyumsuzluğa ve aşırı strese tepki olarak geri çekilmesi (Cherniss, 1980), kişiler arasındaki ilişkilerinde mesafeyi, ilgisizliği ve duyarsızlığı da içeren psikolojik bir sorun (Pedrabissi, Rolland ve Santinello, 1993) gibi tanımlara da ulaşmak mümkündür.

Duygusal isteklerin çok olduğu ortamlarda çalışmak, çaresizlik hissi, fiziksel olarak yıpranma, hayal kırıklığı ve ümitsizlik, olumsuz bir benlik duygusunun gelişmesine neden olabilmektedir. Bu durum ise bireyin işe, iş yerine, iş arkadaşlarına ve hayata karşı olumsuz bir tutumun gelişmesi gibi tükenmişliğin belirtilerinin de sebebi olarak görülmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Hayes ve Weathington (2007) tükenmeyi işyerlerinde işleriyle ve iş yerleriyle alakadar konularda nadir olarak hissedilen yorgunluk, bunalma, sinirlenme gibi duyguların devamlı hale gelmesi durumu olarak belirtmektedir.

Tükenmişlik tanımı üzerine ortak bir karara varılamamasına karşın genellikle örgütsel ve bireysel düzeyde yaşandığı, içerisinde psikolojik olarak, duygu, davranış güdülenme ve beklentileri içerdiği söylenmektedir (Türe, 2008). Daha çok insanlarla yüz yüze çalışmayı ve daha yoğun ilişkiler kurmayı gerektiren mesleklerde ortaya çıkan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlığı içeren sendrom, (Maslach, 2003; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001) olarak tükenmişliğin farklı boyutlarına dikkat çeken tanımın sahibi ve tükenmişlikle alakalı bir çok araştırmaya imza atan Maslach günümüzde en çok kabul gören ve araştırmalarda en çok kullanılan tanım ve modeli ortaya koyan araştırmacı olmuştur.

Tükenmişlik kavramına getirilen açıklama ve tanım örneklerini artırmak mümkündür. Tükenmişlik kavramı literatüre girdiği ilk günden bu yana birçok meslek grupları açısından üzerinde çokça çalışılan bir kavramdır (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). O kadar ki sadece 1993-2004 yılları arasında 1784 kitap, tez ve makale yazılmıştır (Halbesleben ve Buckley, 2004). 2004 yılından günümüze kadar geçen süre zarfında da tükenmişlik birçok araştırmaya konu

olmuştur. Fakat alan yazı taramasında bu araştırmaların net sayısı ile ilgili bir bilgiye rastlanmamıştır. Birçok araştırmacının üzerinde çalıştığı tükenmişlik kavramının farklı modellerinden bahsetmek mümkündür.

2.1.2. Tükenmişlik Modelleri

Araştırmacılar tarafından farklı tanım ve problem alanları çizilse de net bir tanımlamaya varılmayan tükenmişlikle ilgili kesin olarak hemfikir olunan durum kişiye ve meslek hayatına zarar veren bir problem alanı oluşudur. Bu problemin mahiyetinden kaynaklı araştırmacılar oldukça üzerinde durmuşlardır. Hakkında birçok araştırma yapılan tükenmişlik bünyesinde Maslach'ın üç bileşenli modeli haricinde farklı model ve görüşleri de barındırmaktadır (Aydemir, 2013; Oruç, 2007; Türe, 2008; Vızlı, 2005).

2.1.2.1. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli

Üç bileşenden oluşan bu model tükenmişliği, “Kronik olarak meydana gelen duygusal strese verilen cevap.” olarak tanımlamıştır (Perlman ve Hartman, 1982). Aslında bu modeldeki bu üç boyut stresinde üç temel semptom kategorisini belirtmektedir. Bu üç boyut;

- Fiziksel belirtilere yoğunlaşan fizyolojik boyut.
- Duygular üzerinde yoğunlaşan duygusal boyut.
- Semptomik olarak meydana gelen davranışlara yoğunlaşan davranışsal boyuttur (Perlman ve Hartman, 1982).

Bu model bireyin bireysel özellikler ve sosyal çevrenin tükenmişlik üzerindeki etkisini göstermektedir. Tükenmişliği stres ile başa çıkma yolları etkilemektedir. Pearlman ve Hartman'ın modelinde durumun strese götürme düzeyi, algılanan stres düzeyi, strese verilen tepki ve verilen tepkinin sonucundan oluşan dört aşama vardır (Baysal, 1995; Sılığ, 2003; Şanlı, 2006).

2.1.2.2. Golembiewski Tükenmişlik Modeli

Golembiewski ve arkadaşları tükenmişliği ıveğen ve süreğen olarak incelenmiştir. İveğen tükenmişlik kişisel travmalardan kaynaklanmaktadır. Sevilen bir kişinin ölümü buna örnek olabilir. Süreğen tükenmişlik ise daha çok iş ortamından kaynaklanmaktadır. Tükenmişlik aşırı strese karşı ani tepki, patlama olarak ortaya çıkmaktadır (Golembiewski, Boudreau, Munzenrider ve Luo, 1996).

Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin alt boyutlarını kullanan Golembiewski ve arkadaşları tükenmişliği ölçekten alınan puanla elde ettiği sekiz aşamada incelemiştir. Bu sekiz aşamayı dağılımı düşük ve yüksek olarak ortadan ikiye bölünmesi yöntemiyle elde etmiştir. Teorik olarak belli dayanaklarla ilişkilendirilen aşamalardaki puanların sınıflandırılmasıyla farklı tükenmişlik düzeyleri belirlenmiştir. Bu modelde geleneksel olarak kullanılan üç boyutlu kullanım farklılaşmıştır (Richardsen ve Burke, 1995).

2.1.2.3. Gaines ve Jermier Tükenmişlik Modeli

Gaines ve Jermier'in geliştirmiş oldukları bu modelde sürecin odak noktasında duygusal tükenmenin olduğu gözlenmektedir. Yorgunlukla benzer olan duygusal tükenme farklı olarak devamlılık göstermesine dikkat çekilmektedir. Süreğen yorgunluk olarak ta adlandırmak mümkündür. Bu durum bireyler için normal olarak algılanabilmektedir. İşin gereklerini yerine getirmede çalışan kendini bireysel olarak yetersiz hissetmektedir (Gaines ve Jermier'den Aktaran Demirbaş, 2006).

2.1.2.4. Cherniss Tükenmişlik Modeli

Cary Cherniss modelinde tükenmişliği “işiyile ilgili meydana gelen strese bir tepki olarak başlayan ve bu stres kaynaklarıyla başa çıkma davranışlarını inceleyen ve sonunda işiyile ilgili psikolojik ilişkiyi kesmeyle biten bir süreç” olarak tanımlamıştır. Tükenmişliğin temelinde stresin olduğunu vurgulayan araştırmacı isteklerin o isteklere cevap verme kaynaklarını tüketerek aşması sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Başka bir deyişle tükenmişlik başa çıkma yollarının başarısız olmasından dolayı meydana gelmektedir (Yıldırım, 1996).

Tükenmişliğin meydana çıkması zaman içerisinde gerçekleşmektedir. Kişisel, örgütsel ve kültürel faktörleri içermektedir. Bu faktörlerin birbiriyle olan ilişkisinden kaynaklı meydana gelen stresin zamanla tükenmişliğe sebep olduğu belirtilmektedir. Her bireyin kendi bireysel

mesleki özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerine karşın kendisinden daha farklı istekleri bulunan bireylerle girmiş olduğu iletişim bazı sorunlara veya işte aksaklıklara yol açmaktadır. Bu durumda bireyde çeşitli stres kaynaklarına yol açmaktadır. Bu stres kaynaklarıyla mücadelede birey ilk olarak stres kaynağını ortadan kaldırmayı denemektedir. Başarılı olamadığı takdirde stresle başa çıkmak için stresle başa çıkma teknikleriyle rahatlamak isteyecektir. Bu yöntemle de başarılı olamadığı takdirde çalışan işi ile olan psikolojik ilişkisini kesecektir. Bireyde olumlu davranış değişikliğinin meydana gelmesi için stresle başa çıkma tekniklerinin başarılı olması gerekmektedir. Aksi takdirde bireyin tutumları olumsuz yönde değişecektir (Örmen, 1993; Richardsen ve Burke, 1995; Sılığ, 2003).

2.1.2.5. Pines Tükenmişlik Modeli

Pines'in ortaya koymuş olduğu modele göre tükenmişliği bireyleri duygusal anlamda yıpratın ortamların bireylere duygusal fiziksel ve zihinsel açıdan verdiği bitkinlik durumu olarak açıklamaktadır (Pines ve Aronson, 1988). İş ortamlarının bireyi sürekli olarak duygusal baskı altında tutması tükenmişliğin nedenleri arasında gösterilmektedir. Fakat bu durum sadece işe karşı güdülenmesi yüksek olan çalışanlarda tükenmişliğe yol açabilir (Baysal, 1995). Üç boyutu olan bu modelin boyutlarından biri ve ilk sırada olan fiziksel yorgunluk kişinin fiziksel bitkinlik, güçsüzlük, enerjisinin azalması ve kronik olarak yorgunluk hali ile tanımlanmaktadır. Duygusal bitkinlik boyutu ise çaresizlik, umutsuzluk, aldanmışlık, hayal kırıklığı ve kapana kısılmışlık gibi duyguları içermektedir. Üçüncü ve son boyutu olan zihinsel bitkinlikte ise bireyin çalıştığı işe, kendisine, diğer insanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumlar sergilemesi olarak kendini göstermektedir (Pines ve Aronson, 1988).

Bireyi sürekli olarak duygusal baskı altında tutan iş ortamı temel nedenlerden görülmektedir. İşe karşı motivasyon düzeyi yüksel olan çalışanlar iş çevresini destekleyici olarak algılamaktadırlar. Beklentileri de diğer çalışanlara göre farklılık gösterebilecek olan bu çalışanların kendilerini duygusal baskı altında hissettikleri iş ortamında tükenmişlik yaşama olasılıkları daha yüksektir. Mesleki stresin giderek arttığı, mesleki doyum ve ödülün ise ters oranla azaldığı durumlarda meydana gelen başarısızlık başarıya çok fazla anlam yükleyen çalışanlarda yıkıcı ve utanç verici olarak karşılanmaktadır. Bu durum çalışanların işten ayrılmasına hatta tamamen mesleği dahi bırakmalarına sebep olabilmektedir (Pines ve Aronson, 1988).

Bu modelin mimarı Pines'in tükenmişlik ölçeği Maslach Tükenmişlik Envanteri'nden sonra en çok tercih edilen ölçek olarak kabul edilmektedir (Pines, 2003).

2.1.2.6. Meier Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliği Meier (1983) insanların yaptıkları işlerinden kayda değer pekiştireç ve bireysel yeterliliğin az olmasından kaynaklı, az veya küçük ödül ve çok veya büyük ceza beklentisinden kaynaklı bir durum olarak tanımlamaktadır (Meier, 1983). Meier'in bu kuramı aslında Bandura'nın (1977) öz yeterlilik modelini temel alarak tükenmişlik kavramını değişik boyuta taşımıştır.

İş deneyimlerinin tekrarından dolayı meydana gelen tükenmişliği araştırmacı üç aşamada açıklamaktadır.

Çalışan bireyin işiyle ilgili olumlu pekiştireç ve ödül beklentisinin düşük olmasına karşın ceza beklentisinin yüksek olmasıdır. Var olan ödül ve pekiştireçleri kontrol etme davranışı yönündeki beklentilerinin ve pekiştireçleri kontrol etmedeki öz yeterlilik beklentilerinin düşük olması ile açıklamak mümkündür. Beklentileri bu denli düşük olan bireyler iş hayatında sıklıkla korku gibi olumsuz duyguları yaşamaktadır (Meier, 1983).

Bu model pekiştirme beklentileri, sonuç beklentileri, yeterli olma beklentileri ve sonuç beklentileri olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

2.1.2.7. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Deneyim ve gözlemlere dayanan bu model aslında temelini Erik Erikson'un kişilik gelişimi kuramına dayandırmaktadır (Erden ve Akman, 2002). Buna göre erken ve orta yetişkinlik süreçlerindeki meydana gelen gelişimsel özelliklere benzerlik gösteren;

- Rol Karmaşası,
- Yeterlilik-Yetersizlik,
- Verimlilik-Durgunluk,
- Yeniden oluşturma-Hayal Kırıklığı gibi dört basamaktan oluşmaktadır.

Araştırmacıya göre tükenmişlik bu dört aşamanın her birinde meydana gelen problem ve çatışmaların çalışanı memnun edici şekilde çözümlenmemesinin sonucudur. Aslında bu boyutlar çalışanın yaşamış olduğu tükenmişlikle ilgili başa çıkma stratejilerinde yardımcı

olacak yaşamsal kesitler içermektedir. Bu model erken ve orta yetişkinlikte var olan mesleki gelişime uygun olarak psikolojik adımları işlemeye çalışmaktadır (Suran ve Sheridan, 1985).

2.1.2.8. Edilwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Bu modelde Edilwich ve Brodsky (1980) tükenmişliği belirlenebilir aşamalardan geçen birbirini izleyen ve belirli bir süreç sonunda ortaya çıkan bir idealistik coşku, engellenme, durgunluk, apiti olarak tanımlamıştır. Bu duygular tükenmişliğin gelişim süreci denildiğinde akla gelmektedir ve bu modelin dört boyutunu oluşturmaktadırlar.

2.1.2.9. Maslach'ın Üç Bileşenli Tükenmişlik Modeli

Çalışmalar içerisinde halen günümüzde de tükenmişliğin en kabul gören ve en yaygın tanımı Crhistina Maslach'ın tanımıdır (Aydemir, 2013; Oruç, 2007; Türe, 2008). Duygusal tükenme, kişisel başarıda azalma ve duyarsızlaşmanın görüldüğü üç boyutlu bir durum olarak kabul edilen ve tanımlanan tükenmişliğin insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda olan meslek gruplarında daha sık ortaya çıktığı belirtilmiştir. İnsanlarla yüz yüze çalışmayı, onlara yardımcı olmayı gerektiren işlerde çalışan bireylerde meydana çıkan kronik stres, duygusal olarak çalışanları zayıflatmaktadır. Bu da çalışanlarda tükenmişlik riski oluşturmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik, kişinin iş yerinde meydana gelen stres yapıcı faktörler karşısına tepki olarak uzun sürelerde ortaya çıkan bir sendromdur. Ayrıca işi ile işte çalışan arasında olan uyumsuzluğun sonucunda meydana gelen kronik bir gerginlik durumudur (Maslach, 2003).

Duygusal tükenme: Bu modele göre insanların psikolojik isteklerine daha fazla yanıt veremeyecek duruma gelen çalışanların ilk olarak duygusal tükenme yaşadığını belirtmiştir. Duygusal bakımdan çalışma temposu yoğun olan bireyler kendilerini zorlamakta ve diğer bireylerin duygusal istekleri karşısında ezilmekteler. Bu duruma tepki olarak duygusal tükenme meydana gelmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal tükenme müdahale için önemli bir noktadır (Akıncı, 2016). Tükenmişliğin merkezinde yer alan en önemli boyutlarından biri olan duygusal tükenme, çalışan insanların kendilerini duygusal olarak yıpranmış hissetmelerinde ve yorgunluk seviyelerindeki artış sebebiyle aşırı halsizlik ve yorgunluk durumu olarak da tanımlanabilir (Çokluk, 1999; Ergin, 1992; Güllüce ve İşcan, 2010; Hock, 1988).

Yorgunluk ile benzer birçok özelliklere sahip olmasının yanı sıra daha detaylı özelliklere sahip olduğundan kronik yorgunluğa normal yorgunluktan daha çok benzediğini araştırmacı ortaya koymuştur (Gaines ve Jermier, 1983). Duygusal tükenme, kişinin duygusal ve fiziksel kaynaklarındaki azalmayı ve kişisel stres boyutunu belirtmektedir (Sağlam, 2011). Ayrıca kişinin duygusal olarak başka bireylerle iletişim ve etkileşim içerisindeyken zamanla kaybedilmiş duyguları barındırmaktadır (Maslach, 1986). Çalışana yaptığı iş sebebiyle fazla yüklenme sonucunda kendini tüketilmiş hissetmesi olarak da tanımlamak mümkündür. Çalışan artan iş isteklerine yeterli olmak için kendini zorlamakta ve bu durumda duygusal tükenmeye neden olmaktadır. Bu boyut tükenmişliğin ise bireysel stres boyutunu yansıtmaktadır (Aydemir, 2013). Bireyin psikolojik boyutta duygusal kaynaklarının azaldığını giderek hissetmesi olarak da ifade edilebilir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Bu kaynaklar azaldıkça kişilerin kendilerini psikolojik olarak işlerine vermeleri mümkün değildir (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal tükenmişlik yaşayan bireyin çoğu duygulara duygusal anlamda kayıtsız kaldığı gözlenmiştir (Şıklar ve Tunalı, 2012). Bunlara ek olarak duygusal tükenme yaşayan kişilerde hiç uyumamışlar gibi yorgunluk ve halsizlik sabah uyandıklarında da sürdüğü belirtilmektedir, bu boyut bir nevi yorgun ve bitkin olmayı ifade etmektedir (Maslach vd., 2001; Wright ve Bonett, 1997)

Duyarsızlaşma: Maslach'tan farklı olarak Golembiewski tükenmişliğin üç boyutlu bir kavram olduğunu kabul etmesine karşın tükenmenin ilk olarak duyarsızlaşma ile başladığını, bu sürecin çalışan personelde performanslarının ve başarılarının düşmesi hissi yarattığını ve tükenmenin zirveye duygusal tükenme ile ulaştığını belirtmektedir (Lewin ve Sager, 2007).

Maslach'a göre tükenmişliğin bileşenlerinden biri olan duyarsızlaşma tükenmişliğin bireylerarası boyutudur (Maslach vd., 2001). Duyarsızlaşma en problemli boyut olarak görülmektedir (Garden, 1987). Çalışan bireyin hizmeti alan kişilere karşı olumsuz tepkilerde bulunma, aldırış etmeme ve işini giderek takip etmeyi bırakma olarak belirtilmektedir (Maslach vd., 2001). Çoğunlukla sinirlilik ve işe ilişkin beklenti kaybının eşlik ettiği, hizmet verilen bireylere karşı olan tepkilerinde ve tutumlarında olumsuz yönde gerçekleşen bir değişim vardır (Çokluk, 1999). Bu boyut personelin hizmet verdikleri bireylere karşı oluşan tutumlarının ve davranışlarının duygudan yoksun, soğuk, ilgisiz ve katı meydana gelmesidir. Başkalarının problemlerini çözme yeterliliğini kendinde görmez ve güçsüz hisseder. Bundan dolayı insanlarla olan iletişimlerini işi yapabileceği azami düzeye indirerek duyarsızlaşmayı bir kaçış olarak benimser (Maslach ve Jackson, 1981).

Diğer bir deyişle hizmet verdiklerine karşı tepkisizleşme, aldırış etmeme gibi olumsuz tepkilerde bulunma olarak belirtilen ve kaçış yolu olarak görülen duyarsızlaşmanın çalışanlarda görülme şekli, karşılarındakine aşağılayıcı dil kullanma ve başka insanlara karşı katı kurallar geliştirerek kendisine kötülük yapacaklarına inanma olarak da belirtilmektedir (Maslach vd., 2001). Hizmet sunan olasına karşın etrafında kimse yokmuş gibi davranır, göz göze gelmekten kaçınır ve sorulan soruları isteksiz mırıltı ile cevaplar. Hatta bazı durumlarda insanlarla iletişim gerektirmeyen görevleri isterler (Örmen, 1993).

Kişisel Başarı Eksikliği: Problemin üstesinden gelme ve kendini yeterli bulmaya kişisel başarı denmektedir. Tam tersi kişisel başarısızlık ise kişinin kişisel başarı eksikliği ve kendini olumsuz değerlendirmedir. Bu boyut kişinin yani çalışan personelin işi ile ilgili olarak kendini olumsuz değerlendirmesi, kendini işinde yetersiz ve başarısız hissetmesi olarak da tanımlanabilir. Bir nevi kişisel başarı noksanlığıdır (Maslach ve Jackson, 1981).

Düşük başarı, düşük moral, depresyon, üretkenliğin azalması, baskılarla zor baş edebilme, benlik algısında azalma, iş verimliliğinde azalma, yetersizlik hissi ve kişiler arası ilişkilerde kendini geri çekme olarak da görünen kişisel başarısızlık boyutunda insanlar diğer insanlara karşı olumsuz düşüncelerde barındırmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Miller vd., 1990).

Birey başka insanlar hakkında olumsuz düşünce barındırdıklarında kendileri hakkında da olumsuz düşünceler barındırmaya başlamaktadırlar. Bu düşünceler yüzünden kişi kendini suçlu hissetmektedir. Suçluluk hissini yanı sıra sevilme ve başarısızlık hisleri kişinin kendine olan saygısını kaybettirerek onun depresyona girmesini tetikleyebilmektedir. Tükenmişlik yaşayan kişi artık hiç kimsenin kendisini sevmediğine, görevlerini yerine getirme yeterliliğine sahip olmadığı düşüncelerine kapılarak depresyona girebilmektedir. Artık tükenmişliğin bu boyutu düşük kişisel başarı veya kişisel başarı eksiliği olarak da adlandırılabilir (Cordes ve Dougherty, 1993; Çokluk, 1999; Maslach ve Jackson, 1981). Kişisel başarısızlık olarak da adlandırılan boyut en geniş haliyle kişinin kendisini olumsuz değerlendirmesi yani bir başka deyişle tükenmişliğin öz değerlendirme boyutu olarak adlandırılabilir (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach ve Goldberg, 1998).

2.1.3. Tükenmişliğin Etkenleri (Nedenleri)

Araştırmalar bize gösteriyor ki tükenmişliğin birçok sebebi bulunmaktadır. Tükenmişliğin ve düzeyinin kişinin yaş, cinsiyet, eğitimi, iş deneyimi gibi sosyo-demografik özelliklerden etkilenebilmekte ya da yöneticileri, çalışma saati, mesleki doyum, hizmet verdikleri grubun

özellikleri gibi iş koşulları da etkileyebilmektedir (Kayabaşı, 2008). Tükenmişliğin nedenlerini kişisel ve örgütsel olarak incelemek mümkündür (Oruç, 2007). Çalışma arkadaşları, ödüller, iş yükü, kontrol, değerler ve adalet gibi örgütsel faktörlerden öne çıkanlar tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmasına neden olmaktadır (Leiter ve Maslach, 2005). Bu faktörler bağımsız olarak ayrı ayrı değil daha çok bir araya geldiğinde tükenmişliğe neden olmaktadır (İnce, 2014). Bu kadar çok neden değişkenine sahip olan tükenmişliğin nedenlerinin hepsini incelemek zor olacağından bu bölümde bazı kişisel ve örgütsel nedenlere yer verilmiştir.

Tükenmişliğe etkisi olabilecek bir değişken olan cinsiyet faktörünü incelediğimizde araştırmacılar arasında farklı görüşler olduğu görülmektedir. Araştırmacıardan bazıları kadınların bazıları ise erkeklerin daha çok tükenmişlik yaşadığını belirtmektedirler (Örmen, 1993). Araştırmacı erkek çalışanlar kadın çalışanlara göre duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik yaşadığı belirtmiştir. Araştırmaya göre tükenmişliğin diğer boyutlarda anlamlı bir farklılık yoktur (Greenglass, Bruke & Ondrack, 1990). Fakat sonraki yıllarda yapılan başka bir araştırmaya göre erkek çalışanlar kadın çalışanlara göre duyarsızlaşma boyutunda, kadın çalışanlar ise erkeklere göre duygusal boyutta daha yüksek seviyede tükenmişlik yaşama eğilimindedirler (Maslach vd., 2001). Bazı araştırmacılar ise cinsiyetin tükenmişliğe bir etkisinin olmadığını düşünmektedirler (Kırılmaz, Çelen, & Sarp, 2003; Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996).

Bireylerin yaşı ve medeni durumunu da göz önüne alacak olursak kişinin yaşı ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. 30-40 yaş aralığındaki genç çalışanların daha çok tükenmişlik yaşadıkları ortaya konulmuştur (Maslach vd., 2001). Bunun sebebi olarak da genç çalışanların daha idealist olmaları gösterilmektedir (Arı ve Bal, 2008). Aileden olumlu yönde destek aldıklarından evli insanlar bekârlara göre daha az tükenmişliği yaşadıkları araştırmacılar tarafından söylenmiştir (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach vd., 2001; Torun, 1995; Tümkiye, 1996).

Bunlara ek olarak çocuk sahibi olmayan çalışanlar çocuk sahibi olanlara göre, eğitim seviyesi yüksek olan çalışanın olmayana göre (Maslach vd., 2001), iş deneyimi daha fazla olan olmayana göre (Tümkiye, 1996) daha fazla tükenmişlik yaşadıkları araştırmacılar tarafından söylenmektedir. Özellikle Maslach ve Jackson(1985) çalışanın yaşı, medeni durumu, iş çalışma süresi, iş deneyimi, tükenmişliği etkileyen değişkenler olduğunu belirtmiştir (Izgar, 2001).

Kişinin gerçek dışı beklentilerini de tükenmişliğin nedenleri arasında göstermek mümkündür. Gerçek ile kişinin beklentileri arasında olan uyumsuzluğun fazla olması ile gelişmektedir. Hayatında işe çok önem veren hatta hayatını işkoliklik derecesine varırcasına geçiren insanların farklı sebeplerle fazla iş yükü altında çalışmaları tükenmişliğe sebep olmaktadır (Tümkaya, 1996). Her şeyi mükemmel yapma isteği, ulaşması çok zor olan hedeflere sahip olmak, kendini çok fazla güdülemeye çalışmak, tükenmişliğe sebep olan bu tür etkenlerden bir kaçına örnektir (Murat, 2000).

İnsanlarla yüz yüze iletişim kurmak zorunda olunan ve karşılıklı ilişkilerin yoğun olduğu öğretmenlik, yöneticilik, hekimlik gibi mesleklerde tükenmişliğe daha sık rastlanılmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Schwab ve Iwanicki, 1982; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Çalışma ortamında karşı karşıya gelinen insanlarla kurulan ilişkinin artması, etkileşimin sık olması, hizmet verilen insan sayısının fazla olması ve hizmet verilen insanların sorunlarının ağır olması tükenmişlik düzeyini arttırmaktadır (Torun, 1995). İnsanlarla kurulan iletişim gerginliğe sebep olmaktadır. İnsanlarla kurulan iletişim azaldıkça gerginlik azalmakta, dolayısıyla tükenmişlik düzeyleri de azalmakta ve daha az yaşanmaktadır (Izgar, 2001).

Bu açıklamalarda bize gösteriyor ki tükenmişliğin birçok sebebi vardır tek bir sebebe bağlı değildir. Hatta tükenmişlik için birkaç sebebin kombinasyonu gerekebilmektedir (İnce, 2014). Tükenmişlik herkesin başına gelebilecek bir durumdur. Bu durumu Hamann ve Gordon (2000) soğuk algınlığına benzetmiştir. Herkes soğuk algınlığı geçirebilir ama önemli olan soğuk algınlığının şiddeti ve süresidir. Kısaca tükenmişlik herkesin yaşayabileceği bir durumdur. Süresi ve belirtileri kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Oruç, 2007).

2.1.4. Tükenmişliği Önleme ve Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlik sadece tükenmişliği yaşayan kişileri etkilememektedir. Tükenmişlik kişinin iş hayatını, özel hayatını ayıriyeten iş örgütlerinin verimlilik düzeylerini olumsuz bir şekilde etkilemektedir (İnce, 2014). Buna ek olarak dolayısıyla hizmet verdiği kişileri, iş ve sosyal arkadaşlarını, aile bireylerini kısacası bireyin yaşadığı toplumu da olumsuz etkilemektedir (Oruç, 2007). Bireyin çalışma hayatında aldığı bireysel eğitimler ve iş yerinde gerçekleşen örgütsel uyarlamalar çalışan birey ile çalıştığı işi arasındaki düzeni sağlamaya yöneliktir. Aslında tükenmişliği meydana gelmeden tespit etmek, tanımlamak ve meydana gelmemesi için gerekli önlemleri almak tükenmişlik meydana geldikten sonra gerçekleştirilecek tedavilerden çok daha önemlidir (Wood ve McCarthy, 2002). Tükenmişlikle başa çıkmak için ise en önemli faktör tükenmişliğe neden olan sebepleri ortaya koymaktır (Gold, 1985;

Tümkaya, 1996). Bu sebepleri engellemek tükenmişlikle başa çıkmak için geliştirilen bireysel ve örgütsel metotların asıl amacıdır (İnce, 2014).

Tükenmişlikle başa çıkmada kullanılacak ilk ve en önemli metot tükenmişlik yaşayan kişinin bu durumun farkında olması ve tükenmişliğin bir problem olduğunu kabullenmesidir (Oruç, 2007).

Yapılan araştırmalara göre tükenmişliği önlemek veya tükenmişliklere başa çıkmak için uygulanacak metotları bireysel ve örgütsel olarak ikiye ayırmak mümkündür.

Tükenmişliği önleme metotları olarak bize Maslach dinlenme, strese karşı eğitim, ısrarcı olma eğitimi, duygusal terapi, insanlar arası ilişki ve sosyal beceri eğitimi, takım kurma, meditasyon ve mesleki talep yönetimi gibi bireysel metotları önermiştir (Maslach vd., 2001).

Bu metotları Oruç (2007) aşağıdaki gibi derlemiştir;

- Hedefleri ulaşılabilir belirleme.
- Kendini tüm yönleriyle iyi tanıma,
- İnsanlarla olumlu ilişkiler kurma ve olumlu iletişim yolları oluşturma,
- Kendini denetleme,
- Yapmış olduğu işin risk ve zorluklarını bilme,
- Stres faktörlerini tanıma,
- Tükenmişliğinin farkında olma,
- Kendini gerçekleştirebilme,
- Tatil yapma,
- İşine ara sıra ara verme
- Rutinleri değiştirebilme ve bunu sevme
- İş dışı kişisel hobiler edinme,
- Gerektiğinde destek ve yardım alabilme,
- Mizah yönlerini geliştirebilme,
- Çalışma arkadaşlarıyla iyi ilişkiler kurma,
- Dinlenme molalarını etkin kullanma,
- Hayır demeyi bilme,
- Dua ve ibadet etme,
- Ailenle zaman geçirebilme,
- Sağlığına önem gösterme.

Tükenmişliği önlemek ya da tükenmişliklerle başa çıkmak için önerilen bu ve benzeri bireysel merkezli metotlar üzerine yapılan araştırmalar bizi farklı sonuçlara götürmektedir (Maslach, 2003; Taormina ve Law, 2000). Bu durumda bize göstermektedir ki bireysel alınacak önlem ve başa çıkma metotları tek başlarına yeterli olmamaktadır. Çünkü bireysel olarak uygulanacak bu metotlarının uygulaması, çalışma ortamı ve zamanında yapılması gerekmektedir. Çalışma ortamı ve esnasında bireylerin maruz kaldıkları stres bunu zorlaştırmaktadır. Bu durum ise bizlere örgütsel alanda yapılacak bazı önlemlerin ve uygulanacak müdahale metotlarının önemini göstermektedir (İnce, 2014).

Ödüllendirme, adalet, çalışma arkadaşları, iş akışı, değerler, örgütsel rol, kontrol ve stres kaynakları örgütsel olarak alınacak önlemlerin içeriğini oluşturmaktadır (Arı ve Bal, 2008; Maslach, 2003). Stres kaynaklarının tespiti ve bunları kaldırmaya yönelik uygulanacak metotlar büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik sebebi de olan stres kaynaklarından temizlenmiş okulun örgütsel olarak olması gereken özellikleri yazar araştırmasında aşağıdaki gibi belirtmiştir (Kyriacou, 2001);

- Personel arasındaki ilişkinin iyi olması,
- Alınacak kararların birlikte alınması,
- Personelin meslektaşlarıyla dayanışmasının güçlü olması,
- Okul/çalışma ortamı politikalarının uygun olması,
- Önem teşkil eden kurallar ve değerler üzerinden anlaşmaya varılması,
- Öğretmenlerin olumlu geri dönüt ve tebrik alması,
- Görev tanımları ve beklentiler net ve açık şekilde belli olması,
- Öğretmenlere sunulan imkân ve kaynakların iyi düzeyde olması,
- Prosedür ve politikaların açıkça takip edilmesi,
- Problemlerin çözülmesi için gerekli desteğin sağlanması,
- Angarya kırtasiye işlerinin minimuma indirilmesi,
- Verilecek olan ek görevlerin öğretmenin becerileriyle uyumlu olması,
- Çalışma ortamlarının öğretmenleri memnun edici olması,
- Kariyerlerine yönelik tavsiyelerin ve imkânların verilmesi,
- Yöneticilerin ileriye yönelik planlarının faydalı olması.

2.1.5. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Öğretmenler işleri gereği insanlarla yüz yüze iletişimin yoğun olduğu bir meslek grubudur. Birçok farklı insanla karşılaşmak beraberinde birçok problemi de çözme gereksinimi getirmektedir. Yoğun bir şekilde problemle karşılaşma ve problemi çözme çabası ve bunlara ek olarak da uzun süre konuşma iş günü sonunda öğretmenleri oldukça bitkin ve yorgun düşürmektedir (Sparks ve Hammond, 1981). Dolayısıyla tükenmişliği yaşayan mesleki gruplardan biri de öğretmenlerdir (Hock, 1988). Tükenmişlik ve stres yalnızca öğretmenleri değil onların ailelerinin, öğrencilerin, yöneticilerin, velilerin yani toplumdaki birçok paydaşın üzerinde hatırı sayılır etkilere sahiptir bu durum da dolaylı ya da doğrudan topluma yansımaktadır (Friedman ve Farber, 1992).

Hizmet verdikleri grubun yani çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinde ve davranışlarını şekillendirmede öğretmenler çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeptendir ki çocukların kişiliklerinin gelişmesinde bu kadar önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin kişiliklerinin sağlam ve dengeli olması önemlidir (Yüksel, 2009). Ayrıca öğretmenler meslek hayatı boyunca birkaç kuşağın eğitiminde rol oynadıkları düşünülürse öğretmenlerde kişiliklerinin sağlam ve dengeli olması çok büyük önem arz etmektedir (Çokluk, 1999).

İlk olarak öğretmenin öğretmenlikten önceki eğitimlerden beklentileri ile sınıftaki eğitim tecrübelerinin arasındaki uçurumdur (Dworkin, 2001). Tükenmişlik kişinin kendisine gerçekçi hedefler belirlememesinden kaynaklandığından öğretmenin çalıştığı okuldan ve öğrencilerinden beklentileri pratikteki gerçek tecrübelerle uyuşmadığından öğretmen tükenmişliği yaşayabilir (Oruç, 2007).

Öğretmenler tükenmişliği ekonomik, toplumsal ve teknolojik gelişmelerle değişebilen eğitim-öğretim anlayışları sebebiyle de yaşayabilmektedirler (Gündüz, 2005). Tükenmişliğin nedenleri tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerde de değişkenlik göstermektedir.

Akçamete vd. (2001) kurumla ilgili değişkenler, bireye ait değişkenler ve hizmet verilen bireyle ilgili değişkenler olmak üzere üç başlıkta incelemiştir

Rol çatışması, otoriter yönetim ücret azlığı, ödüllendirme yetersizliği meslektaş dayanışmasının yetersiz olması (Schwap, Jackson & Schuler, 1986) kurumla ilgili değişkenlere örnekken; yaşı, cinsiyeti, sahip olduğu çocuk sayısı, eğitim düzeyi, hizmet süresi, kişilik yapısı gibi özelliklerde bireyle ilgili değişkenlere örnektir.

Hizmet verilen grubu öğretmenler açısından irdelenecek olursak öğrencilerin kişisel özellikleri karşımıza çıkmaktadır. Bunlar öğrencinin yaşı, cinsiyeti, problem davranışı, problem davranışının sıklığı ve yoğunluğu olabileceği gibi öğrencinin engelli olup olmaması da bu değişkenler arasında gösterilmektedir (Maslach ve Jackson, 1985; Schwab vd., 1986).

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşama sebepleri diğer öğretmenlere göre değişkenlik göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin yaşadığı problemlere ek olarak farklı çözülmesi gereken problemlerle de karşılaşan özel eğitim öğretmenleri daha fazla tükenmişlik yaşayabilmektedir. Bunun sebebi olarak normal gelişim gösteren öğrencilere göre özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle çalışan öğretmenler daha çok yorulmakta ve zaman harcamakta buna karşın daha az ödül almaktadır (Billingsley ve Cross, 1991).

Özel eğitim öğrencilerinin bireysel özellikleri ve engel türleri ve buna bağlı olarak da sınıf ortamında tüm bu öğrencilerinde farklı gereksinime sahip olmaları (Akçamete vd., 2001), diğer öğrenci gruplarına göre özel eğitim öğrencileriyle çalışan öğretmenlerinin tükenmişliği daha çok yaşamalarının nedenleri arasında gösterilmektedir. Görme engelliler öğretmeni de özel eğitim öğretmenleri arasında önemli bir yere sahiptir.

2.2.Hizmet İçi Eğitim

Bu bölümde araştırmanın bileşenlerinden olan hizmet içi eğitimin tanımı, nedenleri, amaçları, önemi sınırlılıkları ve öğretmenlerde hizmet içi eğitim hakkında literatür bilgisi sunulmaktadır

2.2.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı

Günümüzde insanoğlu teknolojik ve bilimsel anlamda büyük gelişmeler sağlamış, bu gelişmelerden de toplumsal hayat payına düşeni almıştır. Toplumsal hayatın vazgeçilmez unsuru olan meslek yaşantıları da daha verimli olabilmek adına bu gelişimin hızına ayak uydurmak zorundadır. Toplumda çok önemli bir yeri olan eğitim-öğretim alanı öncesinde ve sonrasında tüm meslekleri etkileyeceğinden gerekli gelişimleri öncelikle kendi içerisinde sağlamalıdır. Buna olanak sağlayan hizmet içi eğitim birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Hizmet içi eğitim çalıştıkları süre içerisinde çalışanlara mesleki beceri ve bilgilerini geliştirmeleri için verilen eğitim olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu, [TDK], 2015).

Kamuda hizmet veren görevlilerin vermiş oldukları hizmete karşı yatkınlıklarını sağlamak, hizmetteki verimliliklerini arttırmak, ileriki zamanlarda yerine getirecekleri görev ve sorumluluklarda daha iyi olabilmeleri için, hizmet vermeye başladıkları ilk günden itibaren beceri, ilgi ve tecrübelerini arttırmayı hedefleyen, verdikleri hizmete göre uzmanlık bilgisi niteliği taşıyan etkinlikler olarak ta belirtilmiştir (Çevikbas, 2002). Diğer bir tanıma bakacak olursak Taymaz (1997); hizmet içi eğitimi tüzel ve özel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret verilmek üzere istihdam edilmiş veya çalışmakta olan bireylere üstlendikleri görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek ve yeniliklere hazırlamak amacıyla verilen eğitim olarak tanımlamıştır. Başka bir araştırmacı ise bir kurumda belirli bir ücret ya da maaş için çalışan çalışanların yerine getirdikleri görevlerle alakadar bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırma eğitimlerinin bütünüdür (Sabuncuoğlu, 1997) diyerek benzer bir açıklama getirmiştir.

Hizmet içi eğitim başka birçok yerli ve yabancı araştırmacı tarafından da tanımlanmıştır. Bu tanımlar ise şöyledir:

Hizmet içi eğitim, işe başlayan personelin işine uyumu, işinde ilerlemesi ve işiyle alakadar gelişmelerden haberdar olabilmesi için uygulanan eğitim öğretim faaliyetlerinin tümüdür (Yalın, 2001).

Hizmet içi eğitim, çalışanların sahip oldukları bilgi ve becerileri geliştirebilmesine ve çalışanın alanıyla ilgili güncel yeniliklerden haberdar etmeye yönelik yapılan faaliyetlerin bütünüdür (Aytaç, 2000).

Hizmet içi eğitim, kurumun çalışana yapacakları iş için gerekli olan tutum, bilgi ve becerileri kazandırmak ve çalışanların örgüte uyumlarını sağlamaktır (Nadler, 1965).

Hizmet içi eğitim, çalışan bireyin hizmette bulunduğu süre zarfında görmüş olduğu eğitimidir (Küçükahmet, 1999).

Belli bir kurum atanan bireyler, göreve başladıkları andan itibaren emekli oluncaya kadar mesleklerinin gereklerinin ardında kalmamak ve etkili bir hizmet sunmak için sürekli eğitim almak zorundadır. Buna bağlı olarak kişilerin görevine başladıkları andan itibaren emekli oluncaya kadar geçen süre içinde sürekli olarak eğitilmeleri “Hizmet içi eğitim” alanına girmektedir (Özyürek, 1981).

Hizmet içi eğitim, işe başlaması için gerekli olan eğitimler yapıldıktan sonra görevine atanan ve çalışmaya başlayan bireylerin zaman içerisinde ortaya çıkacak eğitim ve kendisini geliştirme ihtiyaçlarının giderilmesi amaçlı eğitimleridir (Fındıkçı, 2012).

Hizmet içi eğitim, belli bir kuruma atanmış görevli kişilere, daha az süre harcayarak bilgi vermek için yapılan, görevlinin vermiş olduğu hizmetteki verimlilik düzeyini ve etkinliklerinin araştırılmasına, gelişme neden olan bilgi, beceri ve bakış açılarının zenginleştirilmesine yönelik bir eğitimidir (Tezcan, 1992).

Dünyada olduğu gibi ülkemizde de önemli bir yere sahip olan ve çalışmamızda da asıl üzerinde durmamız gereken eğitim sektörünün vazgeçilmez elemanı öğretmenler açısından düşündüğümüzde ise hizmet içi eğitim, okul çalışanlarının performanslarını ve öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmek, ileriye yönelik kariyer gelişimi için tecrübelerini arttırmak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki genel eğitim seviyesini yükseltmek gibi hedefler içerir. Öğretmenlerin niteliklerini arttırma ve sahip oldukları potansiyellerin tam anlamıyla ortaya çıkarmasını ve kullanmasını sağlayacak becerileri ve yetenekleri kazandırmaya yönelik önemli bir süreçtir (Seferoğlu, 2004). Ülkemizde öğretmenlere hizmet içi eğitim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliğinde ise hizmet içi eğitimleri personeli yetiştirmek amacıyla düzenlenen kurs olarak belirtmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1994).

2.2.2. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Nedenleri

Gerek tüm meslek örgütleri gerekse öğretmenlik mesleği için getirilen açıklamalara ve tanımlara baktığımızda benzerlik olduğunu görmekteyiz. Tüm meslek grupları için çok önemli yere sahip olan hizmet içi eğitimin nedenlerini aşağıdaki gibi özetlemek mümkün olacaktır (Taymaz, 1981).

- Okuldaki eğitim hayatı kişinin yeteneklerini tümüyle ortaya çıkarması mümkün değildir. Bu sebeple ki birçok bireyin iş hayatına atıldıktan sonra farkında olmadıkları yeteneklerini geliştirdikleri görülmektedir Buna dayalı olarak kişinin bazı yetenekleri hizmet içi eğitimle geliştirilerek kişinin başarısı sağlanır ve kendisine uygun bir işte çalışmasının önü açılmış olur.
- Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı her geçen gün değişmekte ve gelişmektedir. Bireylerin bu gelişmelere ve değişimlere uyumu hayat boyu sürecek hizmet içi eğitim ile sağlanabilir.
- Her meslek alanında yalnızca okulda kazandırılan bilgilerle çözümlenemeyecek sorunlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlarda çalışan personel kurumdaki işine uyum sağlayabilmek için eğitime ihtiyaç duyar.

- Çok pahalı olan makine ve ekipmanların kullanılmasını gerektirecek bir eğitim programı, genellikle okullarda tam anlamda sağlanamaz. Buna ek olarak üretim veya hizmet alanı tek ya da az olan endüstri ile ilgili bilgi ve beceri isteklerini ve ihtiyaçlarını karşılayacak eğitim programları okullarda yani örgün eğitimde yer almaz. Bu tür eğitim gereksinimleri hizmet içi eğitim ile giderilebilir.
- Her meslek alanına bilimsel ve teknolojik gelişmeler yeni bilgi, beceri, teknik ve araçlar sunmaktadır. Bu durumda çalışanları öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye zorlamaktadır. Bu durumda hizmet içi eğitimi gerekli ve zorunlu kılmaktadır.

Öğretmenler için ise hizmet içi eğitim gerekliliğini dört ana nedene bağlamak mümkün olacaktır (Şahin, 2013). Bunlar;

- Bilimdeki değişimler.
- Toplumdaki değişimler
- Öğretim yöntemlerindeki değişimler.
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinden doğan eksiklikleri giderme gereksinimi.

Hizmet içi eğitim her meslek için gerekli olduğu gibi öğretmenler içinde vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Toplumun temel taşlarını oluşturan bireylerin kişiliklerini şekillendiren kişi öğretmenlerdir. Toplumda meydana gelen tüm değişikliklerin ve gelişmelerin öncüleri konumundadırlar. Bu değişimlere gerekli katkıları sağlayabilmesi için gerekli güncel bilgi ve beceriyle donatılması gerekmektedir Bu sağlanmadıkça topluma öncüllük etmesi ve değişime uyum sağlaması çok zor hatta mümkün değildir. Hatta öğretmenlere bu eğitimler verilmediğinde eğitim için yapılan fiziki yatırımların hepsinden de istenilen verimi vermesi düşünülemez (Kayabaş, 2008).

2.2.3. Hizmet İçi Eğitimin Amacı

Hizmet içi eğitim, hizmetten önceki mesleki eğitim çerçevesinde kişiye kazandırılması için çalışılan eğitimsel tecrübeleri, çağın getirdiği gerekliliklere, toplumsal ihtiyaç ve beklentilere göre geliştirerek kişinin mesleki etkinliğinin ve verim düzeyinin arttırılmasını, mesleki gelişim adına ihtiyaç duyulan bilgi beceri ve tutumların geliştirilmesini hedeflemektedir (Atay, 2003). Hizmet içi eğitimin temel amacı aslında çalışılan kurumca istenilen standartlara çalışanın uygunluğunu sağlamaktır (Can, Kavuncubaşı & Yıldırım, 2009).

Ayrıca eğitim hizmetleri yönünden eğitimde yeni buluşları ortaya koymak, eğitim-öğretim sürecindeki kalite düzeyini arttırmak, öğretim yöntem ve metotlarını çoğaltarak zenginleştirmek, hizmet içi eğitim etkinlikleri kapsamında yer almaktadır (Özan ve Dikici, 2001).

Hizmet içi eğitimin amaçları, her kurum tarafından kurumun, hizmet veren personelin ve hizmet alan bireylerin ihtiyaçları, içinde bulunulan sosyal toplum ve çağın gereksinimleri ele alınarak belirlenir. Taymaz (1997) hizmet içi eğitimin genel amaçları belirlenirken dikkat edilmesi gerekli olan hususları şöyle sıralamıştır;

- Kurumun amaçları da verilen hizmet içi eğitimin amaçlarını içermeli ve amaçlar birbirleriyle bütünleştirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim ile kazandırılacak şekilde, amaçlar tanımlanmalıdır.
- Davranışlar, hizmet içi eğitim ile ulaşılabilecek şekilde olmalıdır.
- Çalışan personelin yetenek ve ilgilerine göre kazandırılacak davranışlar belirlenmelidir.
- Hizmet içi eğitimin konusu personelde merak uyandıracak şekilde ilginç olmalı.
- Hizmet içi eğitimin amacı kişilerin ihtiyaçlarını karşılamalı ve içermelidir.
- Bireyin ve kurumun ortak hedefleri hizmet içi eğitimin amaçları ile tutarlı olmalıdır.
- Kurum için belirlenmiş amaçlar kendi içerisinde tutarlı olmalıdır.
- Belirlenmiş olan hizmet içi eğitim amaçları ölçülebilir olmalı.
- Amaçlar hizmet içi eğitimde zamanın şartlarına uygun güncellenebilmeli, değiştirilebilmeli.
- Hizmet içi eğitimin amaçları süreç sonunda sonucu ve ürünü ortaya koyabilecek nitelikte olmalıdır.

Hizmet içi eğitimin genel amacını belirlemek için dikkat edilmesi gereken hususları göz önüne aldığımızda hizmet içi eğitimin genel amaçları sınırlı kalacak olsa da aşağıdaki gibi sırala yapmamız mümkün olacaktır (Can vd., 2009; Çevikbas, 2002; Kılıçoğlu, 2007; Taymaz, 1997; Yıldız, 2006).

- Kurumda üretilen ürün veya verilen hizmetin nitelik ve nicelik düzeyini artırmak,

- Çalışan personelin ihtiyacı olan bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak kurumla bütünleştirmek,
- Yapılan üretimde verimlilik düzeyini ve kurumun kazancını artırmak, kusurlu olan üretimi azaltmak,
- Çalışan personelin yeteneklerini tespit etmek ve kurumun ihtiyaç duyduğu yetenekleri geliştirmek,
- Kurumda üretimin zamanın da yapılmasını sağlayarak kullanılan enerji ve malzeme tasarrufu sağlamak,
- Çalışan personelin moral-motivasyonunu en üst seviyede tutmak ve personeli hazır hale getirmek,
- Teknolojiyi uygulayarak üretim araçlarının yerinde kullanılmasını sağlamak,
- Çalışan personellerin verimlilik düzeylerini yükseltmek ve kuruma aidiyet duygusu ile bağlamak,
- Gelişmelere ve yeniliklere uyumu sağlamak, üretim metotlarını geliştirmek,
- İş güvenliğini sağlayarak iş kazalarını ve mesleki hastalıklarını önlemek,
- Çalışan personeli; yeniliklere, eğitime, kuruma ve bilgiye güdülemek,
- Çalışan personel arasında iletişim ve ilişkiyi güçlendirmek, koordinasyonu sağlamak,
- Çalışan personeli üst mevkilere hazırlamak, kurumun personel ihtiyacını kurum içinden sağlamak,
- Çalışan personele işyerinde almış olduğu eğitimlerle yükselme şansı vererek yetişmiş kalifiye elemanları elde tutmak ve personele kariyer yapma imkânı sunmak,
- Kurumda meydana gelebilecek disiplinsiz olaylarını, personel arası anlaşmazlıkları ve şikâyetleri azaltmak,
- Çalışan personeli tanımak, kaliteli iş gücü sağlamak ve kadrolaşmayı daha kolay hale getirmek,
- Kontrol işlem ve yükünü azaltmak, rekabet gücü etkinliğini artırmak,
- Personelin kuruma olan güven duygusunu geliştirmek ve moralini yüksek tutmak,
- Personel eğitimi ile birlikte meydana gelen bakım ve onarım masraflarını azaltmak,

- Yenilikleri yakından takip ederek, personelin mevcut ortama uyumunu kolaylaştırmak,
- Kurumu kabullenmek, işe geç kalma ve devamsızlık yapma gibi meydana gelen problemleri azaltmak.
- Hizmet içi eğitimle birlikte kamu hizmeti veren görevlilerin verimliliğini artırmak,
- Kuruma kalifiye personel ile dinamizm ve saygınlık kazandırmak.
- Öğrenme sürecinin arttırmak,
- Çalışan personelin kendini geliştirme ve entelektüel kişilik için araştırma yapma isteklerini artırmak,

Hizmet içi eğitimin genel amaçları birçok kurum ve örgüt için geçerli olsa da çalışmamızın asıl ilgilendiği alan olan öğretmenler için bu amaçları aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Ersoy ve Bulut, 1994).

- Öğretmenlerin hizmet vermeye başlamadan önceki eğitimlerden edinemediği gerekli bilgi, beceri ve tutumları öğretmene kazandırmak,
- Görevli öğretmenin sahip olduğu yeteneklerini gerekli düzeyde geliştirerek daha üst veya yeni göreve hazırlamak,
- Öğrenme ve kendini yetiştirme konusunda öğretmenin ilgisini arttırmak ve isteklendirmek,
- Öğretmenliğe uyumunu sağlayarak verilen hizmetin nitelik ve verimini arttırmak,
- Öğretmenin çalıştığı kurumda ki iş güvenliğini sağlamak ve hizmet verdiği çevrede saygınlığını arttırmak,
- Öğretmenin kendisine güvenmesine, yetkilerini, görevlerini ve sorumluluklarını farkında olmasına, iş yaşantısında başarılı olmasına destek olmaktır.

2.2.4. Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Hizmet içi eğitim, çalışan personelin kendini geliştirmesi, işi hakkında gerekli olan bilgilerin sahibi olması ve ileriki zamanlarda meydana gelebilecek değişikliklere uyum sağlaması için yapılması zorunlu bir eğitimidir. Bu bağlamda hizmet içi eğitim her geçen gün gelişen ve değişen dünyada bir eğitim kurumunun gerekli tüm bilgi, beceri ve tutumları kısa bir sürede

alışan personeline kazandırmayacağından büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayısıdır ki hizmet içi eğitim zaman geçtikçe srekliği olacaktır (ifti, Eruar, & Yamen, 2008). Teknolojik, ekonomik ve toplumsal gelişmeler günümüzde insanların yaşamlarını her geçen gün daha çok etkilemektedirler. İnsanların ilerinde bulunduğu topluma uyum sağlaması ve toplum içerisindeki görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmesi için eğitim ve ğretim kurumlarında bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılır. Günümüzde bilimsel olarak önem taşıyan gelişmeler, bu kurumlarda verilen eğitimin ilerisinde daha farklı amaçlı programları gerektirmektedir (Taymaz, 1997). Mevcut olan bilginin geçerliliğini yitirmesi, öğretmenin yaşlanması ve nüfusta önemli bir yere sahip olan gençler yenilenmeyi zorunlu hale getirmektedirler (ifti vd., 2008).

Gerekler bu kadar fazla iken bunu insana kazandırmak oldukça güç olacaktır bundan dolayı kurumun gereksinimlerine göre amaçlar planlanarak verilecek hizmet içi eğitim ile mümkündür. Bundan dolayı amaçları iyi belirlenmiş hizmet içi eğitim çok önemlidir. Hizmet içi eğitim süreklilik arz etmektedir. İçerisinde bulunduğu yaşam boyu öğrenmeden kasıt tesadf öğrenme değil aktif katılımla öğrenmenin sağlandığı planlı ve programlı bir eğitim sürecidir (Crick ve Wilson, 2005).

şüphesiz ki günümüzde hemen hemen her alanda ortaya çıkan hızlı değişimler eğitim kurumlarını da kendilerini yenilemeye mecbur bırakmaktadır. Bu süreçte en büyük rol öğretmenlere düşmektedir. Çünkü ğretmenlerin sahip olduğu kalite eğitim kurumunun kalitesini oluşturmaktadır. Bundan dolayı öğretmenler hizmet vermeye başlamadan önce iyi yetiştirilmeli ve hizmet içi eğitimle de sürekli kendilerini gncellemelidirler (Seferoğlu, 2001).

Öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde hizmet öncesi aldıkları eğitim tek başına yeterli değildir (Saban, 2000). Öğretmenler ğrenim hayatları boyunca kısa süren staj yani öğretmenlik uygulaması deneyiminden başka herhangi bir deneyimi bulunmayan mezun öğretmenler herhangi bir ön hazırlık süreci olmaksızın derse girmek zorunda kalmaktadırlar (Eratalay ve Kartal, 2006). Bundan dolayı göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim sistemine uyum sağlamaları ayrıyeten mevcut öğretmenlerin de mesleki bilgilerini yenilemeleri açısından sürekli olarak hizmet içi eğitimle desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Saban, 2000).

Hizmet ncesi aldıkları eğitim ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmeleri ve profesyonel olabilmeleri sağlanabilir. Hizmet

İçerik eğitimin; tüm bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi öğretmeni hizmete daha yatkın hale getirmek, moral seviyesini yüksek tutmak, öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkarmak gibi birçok yararı vardır. Eğitimde istenilen amaçlara ulaşmak için öğretmenlere kendilerini yenileme imkânının sürekli verilmesi toplumsal gelecek içinde çok önemlidir Bunun için hizmet içi eğitim faaliyetleri amaçlarına yönelik planlanmalı ve planlanan bu faaliyetleri bilimsel yöntemlerle yürütülmesi sağlanmalıdır (Erişen, 1998; Saban, 2000; Şen, 2003).

Hizmet içi eğitimi toplum için önemli ve gerekli kılan nedenleri aşağıdaki başlıklar altında sıralamak mümkündür (Çevikbas, 2002; Taymaz, 1997).

- Hizmet vermeden önce alınan eğitimin eksik ve yetersiz olması,
- Öğrenmenin sistemli hale getirilerek rastlantıdan çıkarılması,
- Toplumda meydana gelen ekonomik, sosyal ve siyasi gelişmelere uyum sağlama çabası,
- Personelde gizli kalmış olan yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlayarak yeteneklerine uygun pozisyonda çalışması ve daha başarılı olmasının sağlanması,
- Hizmetlerinde zamana bağlı olarak gerçekleşen değişime ve gelişimlere uyum sağlama zorunluluğu,
- Personelin bazı bilgi ve becerileri sadece iş sahasında öğrenebilmesi,
- Özellikle kamuda çalışan personellerin kariyerlerini geliştirme isteği ve bu isteğin personeller arasında giderek popüler olması,
- Teknolojinin personele sunmuş olduğu yenilikleri kullanabilmesi, bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmelere uyum sağlamanın gereğidir

Hizmet içi eğitimi gerekli kılan bu ve benzeri nedenleri ele aldığımızda; kurumun verimlilik düzeyinde artış sağlama, karşılaşılabilecek sorunları en az indirmek, çalışan personelin kendisini geliştirmesine olanak sağlamak, teknoloji ve günümüz çağına ayak uydurma olduğu ve bu süreçte az zaman ve maliyette daha çok verim elde etmek için imkân sunduğu ortadadır (Arık, 2017).

2.2.5. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları

Kurumlarda karşılaşılan ve karşılaşılabilecek bütün problemlerin hizmet içi eğitimle çözülebileceğini, kurumun veriminin en yüksek düzeye çıkmasını sağlamanın tek yolunun

hizmet içi eğitim olduğunu düşünmek pratikteki gerçeğe bağdaşmamaktadır. Öyle ki hizmet içi eğitimin gerçekte sağlayacağından daha fazlasını kazandıracağı hayalini önlemek ve olması gerektiği gibi gerçekleşebilmesini sağlamak için mevcut bazı sınırlılıkları göz önünde bulundurmalıyız (Çevikbas, 2002). Bu sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Tutum, 1979):

- Eğitim ihtiyacı ve amacı belirlenmeyen hizmet içi eğitim başarı sağlamaz.
- Asıl gayenin kuruma fayda sağlamak olduğu hizmet içi eğitimde bireyin amaç ve ihtiyaçlarını dikkate almayan bir eğitim programı tüm yönleriyle çok iyi planlanmış olsa dahi başarılı olamaz.
- Bireyin yaşamına, öğrenim düzeyine, temel bilgi beceri ve yeteneklerine uygun olmayan hizmet içi eğitim faaliyetleri başarılı olamaz.
- Hizmet içi eğitimden faydalananacak olan bireyler aldıkları eğitimleri gereksiz ve anlamsız olduğunu, kendilerine bir fayda sağlamayacağını düşünüyorlar ve eğitimi almak istemiyorlarsa bu faaliyetler başarılı olmaz.
- Hizmet içi eğitim planlaması eğitimin verileceği kişilerin yeteneklerine yönelik yapılmalıdır. Çünkü hizmet içi eğitim yok olan yeteneği kazandırmaz, var olan yeteneği geliştirir. Eğer bu faaliyetler yeteneği olmayan kişilerle gerçekleştirilirse başarılı olamaz.
- Kişiler arası koordinasyon, iletişim ve iş birliği hizmet içi faaliyetleriyle gelişmelidir. Hizmet içi sadece belli bir alanda veya kademede gerçekleştirildiği takdirde gerekli olan iletişimin sağlanamayacağından başarılı olamaz.
- Hizmet içi eğitimi alanında uzman nitelikli personel tarafından verilmediği takdirde bu faaliyetler başarılı olamaz.
- Eğer sorun kurumun örgütsel yapısıdaysa hizmet içi eğitim bu problemi aşamaz, organizasyon kaynaklı sorunlarda başarılı olamaz.
- Bireyin güven duygusu hatalı politika ile sarsılmışsa bu faaliyetlerde başarılı olunmaz.
- Verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri sonucunda değerlendirme yapılmamışsa sonuç hakkında fikir yürütülemez ve başarı seviyesinden bahsedilemez.

2.2.6. Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de hizmet içi eğitim öğretmenler için çok önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde öğretmenlere hizmet içi eğitim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimi personeli yetiştirmek amacıyla düzenlenen kurs olarak tanımlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı sadece öğretmenleri hizmet öncesi aldıkları eğitimle öğretmenliğin gerektirdiği tüm niteliklere sahip elemanların yetiştirilip bu öğretmenlerin hizmete başlamasından sorumludur. Fakat öğretmen yetiştirme sürecinde tek görevi bu değildir. Ayrıyeten hizmet içi eğitim yoluyla öğretmenlerin hizmet vermeye başladıkları okula uyumlarının sağlanması, kaliteli bir kurum için okul personeli içinde işbirliği; kurum personelleri arasında rekabet ortamının sağlanması, eğitimde bütünlüğün sağlanması ve göreve daha yeni başlayan öğretmenlere iletişim ve teknik becerilerin kazandırılması sağlanmalıdır (Bağcı ve Şimşek, 2000). Millî Eğitim Bakanlığı, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun esasları ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararnamede yer alan;

- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği içinde öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişimine yönelik ulusal ve uluslararası düzeyde seminer, sempozyum, konferans vb. etkinlikler düzenlemek,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürütmek,
- Öğretmen yeterliliklerini düzenli olarak izlemek, bu doğrultuda öğretmenlere geri bildirim yapmak,
- Hizmet öncesi eğitim sürecim izlemek ve değerlendirme yaparak uygulamanın iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için çalışmalar yapmak,
- Öğretmen yeterlilikleri doğrultusunda öğretmenlerin iş başarımlarının yükseltilmesine yönelik çalışmalar yapmak,
- Öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimlerinin sağlanması için lisansüstü eğitim yapmalarını desteklemek ve buna ilişkin modeller oluşturmak, ifadeleriyle kendi görevlerini belirtmiştir.

Hemen hemen bütün alanlarda bilgi birikimi hızla artış göstermektedir. Eğitim ve öğretimle alakalı birçok araştırmada ilgili literatüre girmektedir. Öğretmenlerin bu gelişmeleri

yakalayıp daha etkin bir şekilde çalışabilmeleri için hizmet içi eğitimle gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir (Şahin, 2013).

Buna göre öğretmenlerin profesyonel birer personel olabilmeleri için kendilerini devamlı yetiştirmeli ve yenilemelidirler (Azar ve Çepni, 1999; Erdem, Üstüner & Sancar, 2000). Öğretmenler profesyonel bir personel olmaları ve mesleki özelliklerinin gelişmesi sadece hizmet öncesi aldıkları eğitim ile değil hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile mümkündür (Şaban, 2000).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin belirlenmesinde ana nokta, öğretmenlerin yetersiz oldukları alanları tespit etmek, kendilerini mesleki olarak geliştirmek adına öğretmenlerin kişisel görüşlerini alarak bu çerçevede dâhilinde bir program oluşturmak olmalıdır (O'Sullivan, 2001).

Hizmet içi eğitim ile öğretmenle günümüzün ihtiyaçlarına uygun şekilde bilgi ve beceri kazanmaktadır. Bunun sayesinde yeni eğitim-öğretim programlarını ve eğitim sisteminde meydana gelen değişiklikleri doğru bir şekilde uygulayabilirler.

Hizmet içi eğitim öğretmen eğitiminde iki boyutludur. Birinci boyutu hizmet içi eğitimin öğretmenin hizmet öncesinde aldığı temel eğitim ile çağın mesleki gereklilikleri arasında oluşan boşlukları dolduracak yoldur. İkinci boyut çalışan personelin etkinlik ve verimlilik düzeyinin artırılması adına personelin bilgilerinin güncellenmesidir (Garuba, 2004). Buna göre öğretmenlerin ihtiyaç duydukları yeni becerilerle donanması hedeflenir.

Çağın gereksinimlerine göre uygun olan becerileri öğretmenler hizmet içi eğitim sayesinde kazanabilirler. Toplumda meydana gelecek bir eğitimsel düzeltme ve iyileştirme, sadece öğretmenlerin yeni rollerini doğru bir şekilde aktif bir şekilde doğru olarak yerine getirmesiyle mümkün olabilir (Cherubini, Zambelli & Boscolo, 2002).

Genel olarak baktığımızda öğretmenlik mesleğini daha iyi seviyelere getirmek için yapılan çalışmalarda, daha iyi okullara ve okullarda daha iyi eğitim ve öğretimin sağlanması için mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğu belirtilmektedir. Öğrenciler için daha olumlu öğrenme koşullarının yolu mesleki açıdan iyi yetişen öğretmenlerden geçmektedir. Ancak öğretmenler genelde farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olmaktadır. Bunlara örnek verecek olursak; farklı yaş grupları, farklı hazır bulunuşluk düzeyi ve farklı sosyo-ekonomik yapı olabilir. Öğretmenler karşılaştıkları bu ve benzeri farklı durumlarda farklı yaklaşım ve metotları kullanmak durumunda kalmaktadır. Bundan kaynaklıdır ki öğretmenin niteliği ve bu niteliğin sürekli olabilmesi için sağlanacak sürekli destek çok büyük önem arz etmektedir

Öğretmenlik mesleğini geliştirme konusunda yapılan çalışmalarda, daha iyi öğretime ve daha iyi okullara sahip olabilmek için, mesleki eğitimin bir zorunluluk olduğu belirtilir. Mesleki açıdan iyi yetişen öğretmen de öğrencileri için olumlu öğrenme koşulları sağlayabilir. Ancak öğretmenler sürekli olarak farklı öğrenci gruplarıyla birlikte olabilmektedir. Bunlar; farklı yaş grupları, farklı düzeyler ve farklı sosyo-ekonomik yapı olabilmektedir. Öğretmenler bütün bu farklı durumlarda, farklı yaklaşım ve yöntemleri kullanmak durumundadır. Bu yüzden nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için mesleki gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli destek çok büyük bir önem taşır (Seferoğlu, 2003).

Eğitiminde ve öğretimde özel yöntemlere ihtiyaç duyulan özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler bu farklı gruplarına en güzel örnektir. Her geçen gün yeni araştırmalara konu olan ve ihtiyaç duyulan bu alan tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün daha çok gerekli önem verilmektedir. Bundan dolayı öğrenmedeki en önemli duyulardan biri olan görme duyusunda yetersizlik yaşayan bireylerin eğitiminde kullanılacak profesyonellik isteyen yöntem ve tekniklerin kullanımında süreklilik arz eden hizmet içi eğitimin önemi inkâr edilemez bir gerçektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın araştırma modeli ve hipotezler, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması, verilerin analizi, veri toplama aracını geçerlilik ve güvenilirlik analizi hakkında bilgiler verilecektir.

3.1. Araştırma Modeli ve Hipotezler

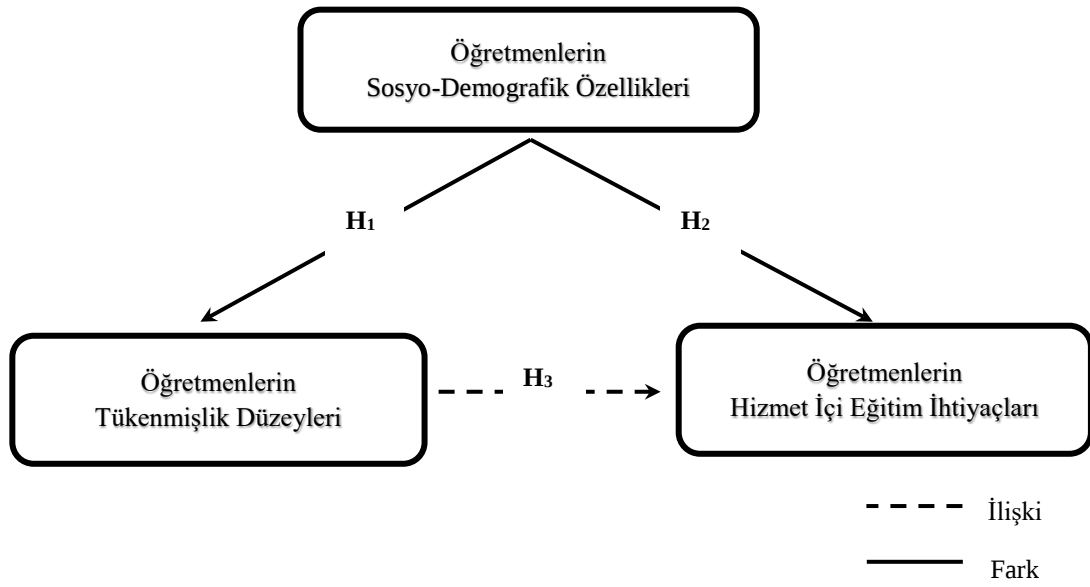
Araştırma kapsamındaki değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin var olup olmadığını belirlemenin amaçlandığı tanımlayıcı nitelikte bir araştırma olup tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu kapsamda araştırma problem cümlelerinin cevaplarına ulaşabilmek için geliştirilen araştırma modeli ve hipotezler Şekil 1’de sunulmuştur.

Hipotez 1. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre istatistiksel anlamlı farklılık göstermektedir.

Hipotez 2. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları sosyo-demografik özelliklere göre istatistiksel anlamlı farklılık göstermektedir.

Hipotez 3. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasında istatistiksel anlamlı ilişki vardır.



Şekil 1. Araştırma modeli

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu araştırmanın başladığı 15.09.2017 tarih itibari ile Ankara ve Konya illerindeki kamuya ait 8 adet Görme Engelli Okullarında görev yapan 123 adet öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem alınmamış olup araştırma süresince mümkün olan en çok sayıda öğretmene ulaşılması hedeflenmiştir. 15.09.2017-15.06.2018 tarihleri arasında 90 adet öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubuna ulaşılma oranı % 73,17'tür (Tablo 1).

Tablo 1.

Çalışma Grubu Dağılımı

Okul Adı	Çalışan Öğretmen Sayısı	İl
1. Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu	17	Ankara
2. Mitat Enç Görme Engelliler Ortaokulu	20	
3. Kani Karaca Görme Engelliler İmam Hatip Ortaokulu	8	
4. Göreneller Görme Engelliler Ortaokulu	16	
5. Göreneller Görme Engelliler Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	9	
6. Göreneller Görme Engelliler İlkokulu	23	
7. Konya Mediha-Hasan Tahsin Görme Engelliler İlkokulu	14	Konya
8. Konya Mediha-Hasan Tahsin Görme Engelliler Ortaokulu	16	
<i>Toplam:</i>	<i>123</i>	

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla üç bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu bölümler aşağıdaki gibidir:

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Anket formunun birinci bölümünde görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, görev süresi, mezun olduğu program, çalıştığı okul kademesi, çalıştığı öğrencilerin yetersizlik türü ve görev yaptıkları sınıf mevcudu olmak üzere sekiz adet sorudan oluşan Kişisel Bilgi Formu yer almaktadır (Ek 1).

3.3.2 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Araştırmanın ikinci bölümünde (Maslach ve Jackson, 1981) tarafından geliştirilen, eğitim bilimleri alanına adaptasyonu ise Iwanicki & Schwab tarafından yapılan (Iwanicki & Schwab'tan aktaran Maslach 2010). Türkçe diline uyarlaması ise İnce (2014) tarafından gerçekleştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (Ek 2) kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri; duygusal tükenme, duyarsızlaştırma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Likert tipi bir skala ile değerlendirilen ölçek tükenmişlik düzeyini ölçmeyi hedeflemektedir.

Bu çalışmada Maslach tükenmişlik envanteri ifadeleri 5'li Likert tipi skala ile değerlendirilmiştir. Duygusal tükenme, duyarsızlaştırma boyutlarından elde edilen yüksek ortalama yüksek seviyede tükenmişliği ifade ederken kişisel başarı boyutunda elde edilen düşük puan kişinin kendisini yetersiz olarak algıladığı ve tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Maslach tükenmiş ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması bu çalışmada yapılmıştır.

3.3.3. Hizmet İçi Eğitim Soru Formu

Anket soru formunun üçüncü bölümünde görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından literatür taraması ve uzman görüşü sonrası geliştirilen Hizmet İçi Eğitim Soru Formu yer almaktadır. Hizmet İçi Eğitim Soru Formu'nda hizmet içi eğitim ihtiyacına yönelik 25 ifade yer almakta olup katılımcılar hizmet içi eğitim ihtiyacı olup olmadığı ifade etmek için her ifadeye evet ve hayırdan oluşan ikili seçenekle cevap vermektedirler. Hizmet

içi eğitim ihtiyacı olduğunu evet ile ifade edilen her madde sayısı toplanarak hizmet içi eğitim ihtiyaç skoru hesaplanmaktadır. Buna göre en yüksek seviyede hizmet içi eğitim ihtiyacı olan öğretmenin “25” hizmet içi eğitim skoru olurken hiç hizmet içi eğitime ihtiyaç duymayan öğretmenin hizmet içi eğitim ihtiyaç skoru ise “0” olacaktır. Bu puanlama analizlere temel teşkil edecektir (Ek-3).

3.4. Anket Formunun Uygulanması

Araştırma kapsamında kullanılan maslak ölçeğinin eğitim bilimleri adaptasyonunun kullanılabilmesi için Türkçeye uyarlamasını yapan Nuri Barış İNCE'den e-mail yolu ile izin alınmıştır (Ek-5). Anket formunun görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlere uygulanabilmesi hususunda Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü 28/06/2017 tarih 8517702 sayılı yazısı ile gerekli izinler alınmıştır (Ek-4). Gerekli izinler alındıktan sonra 15.09.2017-15.06.2018 tarihleri arasında anket formu araştırma kapsamındaki öğretmenlerle yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerden anket formu ile veriler toplandıktan sonra veriler SPSS 23 programı veri setine girilmiştir. Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları frekans ve yüzde dağılımı ile tükenmişlik düzeyleri ise ortalama ve standart sapma ile değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan anket formunun yüzeysel geçerliliği değerlendirmek amacı ile anketteki ifadelerin anlaşılabilirliği, araştırılan konu ile ilgisi ve öğretmenler tarafından cevap verilebilirliği yönünden uzman görüşü alınmıştır.

Araştırma kapsamında kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ifade ve boyutlarının ilgili yapıyı açıklayıp açıklamadığını değerlendirmek için açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır. Parametrik testlerin varsayımı olan gruplarda normal dağılımı değerlendirmek amacıyla Kolmogrow Smirnow

(K-S) testi uygulanmıştır. Kolmogrow Smirnow (K-S) testinin anlamlı olduğu ikili gruplarda Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla gruplarda ise Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır. Kolmogrow Smirnow (K-S) testinin anlamlı olmadığı ikili gruplarda Mann Whitney U testi, üç ve daha fazla gruplarda ise Kruskal Wallis H testleri uygulanmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için Pearson korelasyon testi analizi kullanılmıştır. Analizler için SPSS 23 istatistik yazılımı kullanılmıştır. Analizlerde $p < 0,05$ istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

3.6. Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan soruların ve ölçeklerin standart ve geçerli veriler üretebilmesi amacıyla yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine yönelik bulgular sunulmaktadır.

3.6.1. Yüzeysel Geçerlilik.

Araştırmada kullanılan sosyo-demografik özellikler, Maslach tükenmişlik ölçeği eğitimci formu ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları soru formu, incelenen konu ile ilgisi, anlaşılabilirliği ve araştırma kapsamındaki öğretmenlerin cevap verebilirliği yönünden üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanların değerlendirilmeleri sonucunda araştırmada kullanılan anket formunun yüzeysel geçerliliği olduğu sonucuna varılmıştır.

3.6.2. Yapı Geçerliliği

Araştırma kapsamında kullanılan Maslach tükenmişlik ölçeği eğitimci formu çalışma grubundan elde edilen verilerle kavramsal olarak hedeflenen yapıyı açıklayıp açıklamadığını değerlendirmek amacıyla Temel Bileşen Analizi ve Varimax yöntemi ile 22 maddeye Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Analiz sonrasında Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı 780, Barlet küresellik testi 832,08 ($p < 0,001$) bulunmuş ve Maslach tükenmişlik ölçeğinin faktör analizi için yeterli örnekleme sahip olduğu değerlendirilmiştir. Ancak “16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.” ifadesinin faktör yükü -0,043 ($< 0,30$) olduğu için ölçek kapsamından çıkarılarak kalan 21 maddeye Temel Bileşen ve Varimax yöntemi ile tekrar AFA yapılmıştır (Tablo 2). Analiz sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı 789, Barlet küresellik testi 820,47 ($p < 0,001$) bulunmuş ve

Maslach tükenmişlik ölçeğinin faktör analizi için yeterli örnekleme sahip olduğu değerlendirilmiştir. Analizde açıklanan toplam varyans %52,67'dir. Duygusal tükenme boyutunda açıklanan varyans %29,35, duyarsızlaştırma boyutunda %15,84 ve kişisel başarı boyutunda %52,67'dir. Analiz sonrası faktör yükleri 0,451 ile 0,828 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre elde edilen son ölçek modelin yapısal geçerliliğinin olduğu değerlendirilmekte ve sonraki analizlere temel oluşturacaktır.

3.6.3. Ölçek Güvenilirliği

Maslach tükenmişlik ölçeği eğitimci formu güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha ve birleşik güvenilirlik katsayıları kullanılmıştır. Cronbach Alpha ölçeklerde içsel tutarlılığı ölçmek amacıyla tüm 2'ye bölme kombinasyonlarını kullanarak elde edilen katsayıyı ifade etmektedir (Altunışık vd., 2005). Ölçek güvenilirliğini değerlendirmek için yaygın olarak kullanılır (Alpar, 2013). Ancak Cronbach Alpha değerinin bazı durumlarda güvenilirliği olduğundan düşük tahmin etme eğilimi olduğundan (Peterson ve Kim, 2013) bu araştırmada birleşik güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Tablo 2'de görüldüğü üzere Maslach tükenmişlik ölçeği eğitimci formu Cronbach Alpha değeri: 0,767, Bileşik Güvenilirlik değeri ise: 0,942'dir. Bu bulgulara göre Maslach tükenmişlik ölçeği eğitimci formu içsel güvenilirliğinin olduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 2.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Faktör Analiz Sonuçları

Örneklem Yeterliliği Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı		0,789		
Bartlet Küresellik testi	Yaklaşık Ki-Kare Değeri		820,47	
	Serbestlik Derecesi		210	
	Anlamlılık		<0,001	
		Açıklanan Toplam Varyans	%52,67	
Cronbach Alpha	0,767	Bileşik Güvenilirlik	0,942	
Tükenmişlik Ölçeği Boyutları				
	Faktör Yükleri	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha	Bileşik Güvenilirlik
1. Duygusal Tükenme				
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum	0,828	%29,35	0,883	0,885
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	0,813			
1.Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	0,770			
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	0,733			
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	0,667			
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	0,615			
20.Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	0,606			
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	0,555			
2. Duyarsızlaşma				
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	0,733	%15,840	0,712	0,775
10.Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	0,687			
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	0,664			
11.Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	0,645			
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	0,451			
3. Kişisel Başarı				
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	0,768	%7,48	0,810	0,847
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	0,764			
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	0,637			
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	0,636			
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	0,605			
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	0,594			
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	0,554			
12. Kendimi çok zinde hissediyorum	0,544			

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde analizler sonucunda elde edilen araştırma bulgularına; tanımlayıcı bulgular ve hipotez bulguları olmak üzere iki kısımda yer verilecektir.

4.1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırmaya katılan görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sosyo-demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, medeni durum, görev süresi, çalıştığınız okulun kademesi, mezun olduğunuz program, öğrencilerin etkilenmiş oldukları yetersizlik türü, görev yapmış olduğunuz sınıfın mevcudu) yönelik bulgular verilmiştir (Tablo 3).

Buna göre araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin %59,90 (n=37) erkek olup yaş ortalaması (38,28±8,57)'dir. Katılımcıların %37,00'si (n=41,10) 35 yaş ve altı, %37,80'ni (n=34) 36–45 yaş arası ve %21,10'u (n=19) 46 yaş ve üstüdür. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %73,30'u (n=66) evlidir. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %37,80'ni (n=34) 1. kademe, %46,70'i (n=42) 2. kademe ve %15,60'ı (n=14) 3. kademe okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların %38,90'nı (n=35) görme engelliler öğretmenliği programı mezunu, %14,40'ı (n=13) zihin engelliler öğretmeni/özel eğitim programı mezunu, %11,10'u (n=10) okul öncesi/sınıf öğretmenliği programı mezunu, %26,70'i (n=24) branş öğretmenliği programları mezunu ve %8,90'nı (n=8) ise diğer eğitim bilimleri programlarından mezun öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin %58,90'ını (n=53) görme ve ek engelli öğrencilerle, %36,70 (n=33) görme engelli (total), %4,40'ı ise (n=4) az gören öğrencilerle çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %58,90'ını (n=53) 5 ve daha az görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenci ile, %41,10'u (n=36) 6 ve daha fazla görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenciye eğitim vermektedir (Tablo 3).

Tablo 3

Öğretmenlerin Sosyo-demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Sosyo-demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Erkek	37	59,90
	Kadın	53	41,10
Yaş (38,28±8,57)	≤35 Yaş	37	41,10
	36-45 Yaş	34	37,80
	≥46 Yaş	19	21,10
Medeni Durum	Evli	66	73,30
	Bekâr	24	26,70
Görev Süresi (12,87±8,08)	≤5 Yıl	29	32,20
	6-15 Yıl	24	26,70
	≥15 Yıl	37	41,10
Çalıştığınız Okulun Kademesi	1.Kademe	34	37,80
	2.Kademe	42	46,70
	3.Kademe	14	15,60
Mezun Olduğunuz Program	Görme Engelliler Öğretmeni	35	38,90
	Zihin Engelliler Öğretmeni/Özel Eğitim	13	14,40
	Okul Öncesi/Sınıf Öğretmenliği	10	11,10
	Branş Öğretmenlikleri	24	26,70
	Diğer	8	8,90
Öğrencilerin Etkilenmiş Oldukları Yetersizlik Türü	Az Gören	4	4,40
	Görme Engelli(Total)	33	36,70
	Görme ve Ek Engelli	53	58,90
Görev Yapmış Olduğunuz Sınıfın Mevcudu	≤5 Öğrenci	53	58,90
	≥6 Öğrenci	73	41,10
Toplam		90	100

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin Maslach tükenmişlik ölçeği eğitimci formu ifadelerine yönelik değerlendirmelerinin ve boyutlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 4'te görülmektedir.

Buna göre duygusal tükenme boyut ortalaması (2,47±0,86)'dır. "2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum." ifadesi (3,10±1,11) bu boyutta en yüksek ortalamaya sahiptir. "20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum." ifadesi ise (1,89±1,10) en düşük ortalamaya sahiptir.

Duyarsızlaşma boyut ortalaması (1,58±0,60)'tır. "11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum." ifadesi duyarsızlaştırma boyutunda en yüksek ortalamaya

(1,82±1,01) sahiptir. “15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.” ifadesi ise bu boyutta en düşük ortalamaya (1,34±0,67) sahiptir.

Kişisel başarı boyut ortalaması (3,85±0,62)’dir. “9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.” ifadesi kişisel başarı boyutunda en yüksek ortalamaya (4,06±0,90) sahiptir. “12. Kendimi çok zinde hissediyorum.” ifadesi ise en düşük ortalamaya (3,41±0,98) sahiptir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Düzeylerine Yönelik Bulgular

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Boyutları	Ort.	Ss.
1. Duygusal Tükenme	2,47	0,86
2. Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	3,10	1,11
14. Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	2,83	1,18
3. Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum	2,63	1,12
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	2,62	1,02
8. Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	2,28	1,25
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	2,10	1,12
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	1,94	1,04
20. Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	1,89	1,10
2. Duyarsızlaşma	1,58	0,60
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	1,82	1,01
10. Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	1,74	1,03
5. Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	1,58	0,91
22. Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1,43	0,73
15. Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	1,34	0,67
3. Kişisel Başarı	3,85	0,62
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	4,06	0,90
18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	4,04	0,98
7. Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	3,96	1,01
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	3,94	0,83
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	3,93	0,85
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	3,83	0,96
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	3,63	1,01
12. Kendimi çok zinde hissediyorum	3,41	0,98

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaç dağılımları Tablo 5’te görülmektedir. Buna göre katılımcı öğretmenlerin ortalama hizmet içi eğitim ihtiyaç skoru (13,38±8,33)’dür. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin %66,70’i (n=60) “Dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesi” konusunda, %62,20’si (n=56) “Görme engelli öğrencilerin eğitiminde teknoloji kullanımı” konusunda ve %61,10’u (n=55) “İşaret dili” konusunda

hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmektedirler. Araştırma kapsamında belirlenen hizmet içi eğitim konularına katılımcı öğretmenlerin ihtiyaç değerlendirmeleri Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Dağılımları

Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları	İhtiyaç Durumu	n	%
1. Bağımsız hareket becerileri	Yok	47	52,2
	Var	43	47,8
2. Dil gelişimi ve iletişim becerilerinin desteklenmesi	Yok	30	33,3
	Var	60	66,7
3. Sınıf yönetimi.	Yok	59	65,6
	Var	31	34,4
4. Öğretim yöntemleri	Yok	51	56,7
	Var	39	43,3
5. Uygulamalı davranış analizi.	Yok	40	44,4
	Var	50	55,6
6. Bep hazırlanması.	Yok	49	54,4
	Var	41	45,6
7. İşaret dili	Yok	35	38,9
	Var	55	61,1
8. Özel eğitime aile katılımı	Yok	38	42,2
	Var	52	57,8
9. Erken çocuklukta özel eğitim	Yok	36	40,0
	Var	54	60,0
10. Braille okuma yazma	Yok	47	52,2
	Var	43	47,8
11. Görme engelli öğrencilerin eğitsel özellikleri.	Yok	41	45,6
	Var	49	54,4
12. Görme engelli öğrencilere sosyal beceri öğretimi.	Yok	38	42,2
	Var	52	57,8
13. Az gören öğrencilere okuma-yazma öğretimi.	Yok	47	52,2
	Var	43	47,8
14. Görmeyen öğrencilere okuma-yazma öğretimi.	Yok	50	55,6
	Var	40	44,4
15. Görme engelli öğrencilere matematik öğretimi	Yok	44	48,9
	Var	46	51,1
16. Görme engelli öğrencilere yönelik kavram öğretimi	Yok	45	50,0
	Var	45	50,0
17. Görme engelli öğrencilere yönelik materyal tasarımı.	Yok	37	41,1
	Var	53	58,9
18. Görme engelli öğrencilere yönelik özbakım becerilerinin öğretimi	Yok	48	53,3
	Var	42	46,7
19. Görme engelli öğrencilere yönelik günlük yaşam becerilerinin öğretimi	Yok	45	50,0
	Var	45	50,0
20. Görme engelli öğrencilerin eğitiminde teknoloji kullanımı.	Yok	34	37,8
	Var	56	62,2
21. Görme engelli öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi.	Yok	43	47,8
	Var	47	52,2
22. Görme engelli öğrencilere yönelik öğretim planlarının (analiz-öbt-öğretim süreci) hazırlanması	Yok	42	46,7
	Var	48	53,3
23. Görme engelli öğrencilere yönelik öğretimde uyarlamalar	Yok	37	41,1
	Var	53	58,9
24. Görme ve ek engelli çocuklar için öğretimin desenlenmesi.	Yok	31	34,4
	Var	59	65,6
25. Görme engelli öğrencilere yönelik beden eğitimi ve oyun öğretimi	Yok	39	43,3
	Var	51	56,7
Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Skoru Ortalaması		(13,38±8,33)	

4.2. Hipotezlere Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına cevap verebilmek amacı ile ortaya konan hipotezlere yönelik istatistiksel analiz bulguları sunulmaktadır

4.2.1. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Sosyo-demografik Özelliklere Göre Analiz Bulguları

Bu bölümde görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan parametrik ve non-parametrik testlere yönelik bulgular sunulmaktadır.

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Tablo 6).

Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutu tükenmişlik düzeylerinde cinsiyetlerine gören istatistiksel olarak anlamlı fark tespit edilmiştir (U: 592,50, $p=0,002$). Erkek öğretmenlerin duyarsızlaştırma boyutu tükenmişlik düzeyleri ($1,84\pm0,72$), kadın öğretmenlere göre ($1,40\pm0,42$) anlamlı şekilde yüksektir.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutların tükenmişlik düzeylerinde cinsiyete göre istatistiksel anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Tablo 6

Görme yetersizliğinden etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ort.	Ss.	U	z	p
Duygusal Tükenme	Erkek	37	2,44	0,81	965,50	-0,123	0,902
	Kadın	53	2,49	0,89			
Duyarsızlaşma	Erkek	37	1,84	0,72	592,50	-3,11	0,002
	Kadın	53	1,40	0,42			
Kişisel Başarı	Erkek	37	3,72	0,66	807,00	-1,43	0,153
	Kadın	53	3,93	0,57			

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş gruplarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır (Tablo 7).

Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 7

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Boyutlar	Yaş Grup	n	Ort.	Ss.	χ^2	p
Duygusal Tükenme	≤ 35 Yaş	37	2,70	0,88	5,413	0,067
	36-45 Yaş	34	2,37	0,86		
	≥ 46 Yaş	19	2,21	0,71		
Duyarsızlaşma	≤ 35 Yaş	37	1,62	0,68	0,656	0,721
	36-45 Yaş	34	1,58	0,51		
	≥ 46 Yaş	19	1,52	0,61		
Kişisel Başarı	≤ 35 Yaş	37	3,71	0,65	3,201	0,202
	36-45 Yaş	34	3,97	0,47		
	≥ 46 Yaş	19	3,90	0,74		

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Tablo 6).

Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan tükenmişlik düzeylerinin medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 8

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Dağılımı

Boyutlar	Medeni Durum	n	Ort.	Ss.	U	z	p
Duygusal Tükenme	Evli	66	2,44	0,88	689,00	-0,941	0,346
	Bekâr	24	2,58	0,79			
Duyarsızlaşma	Evli	66	1,57	0,58	751,50	-0,071	0,943
	Bekâr	24	1,61	0,66			
Kişisel Başarı	Evli	66	3,84	0,66	748,00	-0,403	0,687
	Bekâr	24	3,87	0,50			

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır (Tablo 9).

Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 9

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Görev Süresine Göre Dağılımı

Boyutlar	Görev Süresi	n	Ort.	Ss.	χ^2	p
Duygusal Tükenme	≤ 5 Yıl	29	2,53	1,03	2,976	0,226
	6-15 Yıl	24	2,63	0,65		
	≥ 15 Yıl	37	2,32	0,82		
Duyarsızlaşma	≤ 5 Yıl	29	1,59	0,71	0,533	0,766
	6-15 Yıl	24	1,59	0,48		
	≥ 15 Yıl	37	1,57	0,60		
Kişisel Başarı	≤ 5 Yıl	29	3,70	0,71	1,965	0,374
	6-15 Yıl	24	3,96	0,40		
	≥ 15 Yıl	37	3,89	0,64		

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır (Tablo 10).

Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde çalıştıkları okul kademesine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 10

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Dağılımı

Boyutlar	Okul Kademesi	n	Ort.	Ss.	χ^2	p
Duygusal Tükenme	1. Kademe	34	2,62	0,77	1,243	0,265
	2. Kademe	42	2,49	0,91		
	3. Kademe	14	2,04	0,80		
Duyarsızlaşma	1. Kademe	34	1,60	0,58	0,062	0,804
	2. Kademe	42	1,62	0,67		
	3. Kademe	14	1,44	0,40		
Kişisel Başarı	1. Kademe	34	3,78	0,66	0,365	0,546
	2. Kademe	42	3,84	0,62		
	3. Kademe	14	4,01	0,51		

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır (Tablo 11).

Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinde mezun oldukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (χ^2 : 9,562, $p=0,048$) (Tablo 11).

Anlamlı farklılığı hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek için yapılan grup karşılaştırmalarında Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Buna göre anlamlı farklılığın Görme engelliler öğretmenliği bölümü mezun öğretmenlerle, branş öğretmenliği bölümlerinden mezun öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir ($U:276,50$, $p=0,043$). Araştırma kapsamındaki öğretmenlerden görme engelliler öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerin duygusal tükenme seviyeleri ($2,60\pm0,81$), branş öğretmenliği bölümünden mezun öğretmenlerden ($2,21\pm0,87$) anlamlı şekilde daha yüksektir (Tablo 11).

Tablo 11

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Olduğu Fakülteye Göre Dağılımı

Boyutlar	Mezun Olduğu Fakülte	n	Ort.	Ss.	χ^2	p	Post Hoc
Duygusal Tükenme	Görme Engelliler Öğretmeni	35	2,60	0,81	9,562	0,048	1-4=0,043
	Zihin Engelliler Öğretmeni/Özel Eğitim	13	2,90	0,91			
	Okul Öncesi/Sınıf Öğretmenliği	10	2,43	0,83			
	Branş Öğretmenlikleri	24	2,21	0,87			
	Diğer	8	2,03	0,66			
Duyarsızlaşma	Görme Engelliler Öğretmeni	35	1,71	0,58	7,475	0,113	-
	Zihin Engelliler Öğretmeni/Özel Eğitim	13	1,72	0,74			
	Okul Öncesi/Sınıf Öğretmenliği	10	1,38	0,41			
	Branş Öğretmenlikleri	24	1,48	0,64			
	Diğer	8	1,35	0,46			
Kişisel Başarı	Görme Engelliler Öğretmeni	35	3,77	0,66	3,164	0,531	-
	Zihin Engelliler Öğretmeni/Özel Eğitim	13	3,81	0,52			
	Okul Öncesi/Sınıf Öğretmenliği	10	3,93	0,35			
	Branş Öğretmenlikleri	24	3,86	0,76			
	Diğer	8	4,09	0,26			

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları öğrencilerin etkilenmiş oldukları yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır (Tablo 12).

Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde çalıştıkları öğrencilerin etkilenmiş oldukları yetersizlik türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 12

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Öğrencilerin Etkilenmiş Oldukları Yetersizlik Türüne Göre Dağılımı

Boyutlar	Yetersizlik Türü	n	Ort.	Ss.	χ^2	p
Duygusal Tükenme	Az Gören	4	3,03	0,99	1,654	0,437
	Görme Engelli(Total)	33	2,50	1,01		
	Görme ve Ek Engelli	53	2,41	0,74		
Duyarsızlaşma	Az Gören	4	2,05	1,08	1,373	0,503
	Görme Engelli(Total)	33	1,63	0,64		
	Görme ve Ek Engelli	53	1,52	0,53		
Kişisel Başarı	Az Gören	4	3,71	0,66	1,570	0,456
	Görme Engelli(Total)	33	3,77	0,75		
	Görme ve Ek Engelli	53	3,91	0,52		

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U Testi uygulanmıştır (Tablo 13).

Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları sınıf mevcuduna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir ($p>0,05$).

Tablo 13

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Boyutlar	Sınıf Mevcudu	n	Ort.	Ss.	U	z	p
Duygusal Tükenme	≤ 5 Öğrenci	53	2,56	0,83	799,50	-1,495	0,135
	≥ 6 Öğrenci	73	2,34	0,89			
Duyarsızlaşma	≤ 5 Öğrenci	53	1,64	0,65	841,00	-0,958	0,338
	≥ 6 Öğrenci	73	1,50	0,52			
Kişisel Başarı	≤ 5 Öğrenci	53	3,79	0,69	896,00	-0,696	0,486
	≥ 6 Öğrenci	73	3,93	0,49			

Yapılan analizler sonucunda görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde cinsiyetlerine göre ve mezun oldukları fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Buna göre “Hipotez 1. görme

yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri sosyo-demografik özelliklere göre istatistiksel anlamlı farklılık göstermektedir.” kabul edilmiştir.

4.2.3. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Sosyo-Demografik Özelliklere Göre Analiz Bulguları

Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının sosyo-demografik özelliklere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlemek amacıyla normal dağılım varsayımı göz önünde bulundurularak parametrik ve non-parametrik testler uygulanmıştır (Tablo 14). Buna göre görme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında mezun oldukları programa göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir (χ^2 :26,106, $p<0,001$). Anlamlı farklılığın görme engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenlerle (8,11±6,79), zihin engelliler öğretmenliği/özel eğitim programlarından mezun öğretmenler arasında (14,41±8,95) ($p=0,029$), görme engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenlerle (8,11±6,79), okul öncesi/sınıf öğretmenliği programlarından mezun öğretmenler arasında (13,60±7,45) ($p=0,028$), görme engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenlerle (8,11±6,79) branş öğretmenlikleri programlarından mezun öğretmenler arasında (18,62±6,71) ($p<0,001$) ve görme engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenlerle (8,11±6,79) diğer programlardan mezun öğretmenler arasında (18,25±6,51) ($p=0,001$) olduğu tespit edilmiştir. Tablo 14’te görüldüğü üzere görme öğretmenliği programından mezun öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı en düşük seviyede iken bu alan dışındaki programlarından mezun olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları anlamlı şekilde daha yüksektir.

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmemelerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında cinsiyete, yaş grubuna, medeni duruma, görev süresine, çalıştığı okulun kademesine, çalıştıkları öğrencilerin etkilenmiş oldukları yetersizlik türüne ve sınıf mevcutlarına göre istatistiksel anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,05$).

Yapılan analizler sonucunda “Hipotez 2. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları sosyo-demografik özelliklere göre istatistiksel anlamlı farklılık göstermektedir.” kabul edilmiştir.

Tablo 14

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Sosyo-demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Sosyo-demografik Özellikler		n	Ort.	Ss.	t/U/F/x ²	p	Post Hoc
Cinsiyet	Erkek	37	14,00	8,66	-0,586 ^t	0,559	-
	Kadın	53	12,94	7,93			
Yaş (38,28±8,57)	≤35 Yaş	37	14,59	8,95	2,363 ^{x2}	0,307	-
	36-45 Yaş	34	11,72	7,37			
	≥46 Yaş	19	13,94	8,65			
Medeni Durum	Evli	65	13,06	8,19	-0,612 ^t	0,542	-
	Bekâr	23	14,30	8,85			
Görev Süresi (12,87±8,08)	≤5 Yıl	29	14,31	8,84	0,569 ^F	0,568	-
	6-15 Yıl	23	14,00	8,86			
	≥15 Yıl	36	12,25	7,65			
Çalıştığınız Okulun Kademesi	1.Kademe	34	11,30	8,44	2,485 ^F	0,089	-
	2.Kademe	42	15,40	7,90			
	3.Kademe	14	12,15	8,49			
Mezun Olduğunuz Program	Görme Engelliler Öğretmeni	34	8,11	6,79	26,106 ^{x2}	<0,001	1-2=0,029 ^U 1-3=0,028 ^U 1-4<0,001 ^U 1-5=0,001 ^U
	Zihin Engelliler Öğretmeni/Özel Eğitim	12	14,41	8,95			
	Okul Öncesi/Sınıf Öğretmenliği	10	13,60	7,45			
	Branş Öğretmenlikleri	24	18,62	6,71			
	Diğer	8	18,25	6,51			
Öğrencilerin Etkilenmiş Oldukları Yetersizlik Türü	Az Gören	4	13,75	11,3 2	0,093 ^F	0,911	-
	Görme Engelli(Total)	33	12,87	8,31			
	Görme ve Ek Engelli	53	1,67	8,29			
Görev Yapmış Olduğunuz Sınıfın Mevcudu	≤5 Öğrenci	51	12,41	8,89	795,00 ^{x2}	0,209	-
	≥6 Öğrenci	37	14,72	7,40			
Toplam		90	100				

4.2.4. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Arasındaki İlişkinin Analiz Bulguları

Araştırma kapsamındaki görme engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel anlamlı ilişki olup olmadığını tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon testi uygulanmıştır (Tablo 15). Buna göre görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma seviyeleri arasında istatistiksel anlamlı ilişki tespit

edilmemiştir ($p>0,05$). Ancak görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim seviyeleri ile kişisel başarı seviyesi arasında pozitif yönlü istatistiksel anlamlı ilişki ($r=0,192$, $p=0,037$) tespit edilmiştir. Bu bulguya göre kişisel başarı yönünden tatmin seviyesi yüksek öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Diğer açıdan değerlendirirsek kişisel başarı yönünden tükenmiş olan öğretmenlerin hizmet içi öğrenme seviyeleri daha düşüktür. Bu durum kişisel başarı yönünden tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrenme isteklerini etkilediğinden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir. Bu bulgulara göre “*Hipotez 3. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasında istatistiksel anlamlı ilişki vardır.*” kabul edilmiştir.

Tablo 15

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları ile Tükenmişlik Düzeylerinin İlişisinin Değerlendirilmesi

	Maslach Tükenmişlik Envanteri		
	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı	* $r=-0,129$	* $r=-0,012$	* $r=0,192$
	$p=0,115$	$p=0,455$	$p=0,037$

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak hedeflenmiştir. Ayrıca araştırma kapsamındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının sosyo-demografik özelliklere göre fark gösterip göstermediği araştırmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır. Bu amaçlarla Ankara ve Konya illerinde faaliyet gösteren 8 görme engelli kamu okulunda görev yapan 90 öğretmenle yüz yüze yapılan görüşmeler yapılmıştır.

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulguların literatür çerçevesinde tartışılması, sonuçları ve bu sonuçlara göre öneriler sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar literatür çerçevesinde tartışılacaktır.

5.1.1. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Sosyo-demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi

İnsanlarla yüz yüze iletişim kurmak zorunda olunan ve karşılıklı ilişkilerin yoğun olduğu öğretmenlik, yöneticilik, hekimlik gibi mesleklerde tükenmişliğe daha sık rastlanıldığı belirtilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Schwab ve Iwanicki, 1982; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitiminin, akranlarına nazaran öğretmeni daha zorlayıcı olabildiği bilinmektedir. En stresli mesleklerden biri olarak gösterilen öğretmenlik mesleğinin özel eğitim gerektiren engelli öğrencilerle yapıldığı

zaman daha da stresli hale geldiğini (Girgin ve Baysal, 2005), göz önünde bulundurursak görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların öğretimlerinde de özel yöntemler gerektirdiğinden (Koenig ve Holbrook, 2000), görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Fakat araştırmamıza baktığımızda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin orta seviyede oldukları görülmektedir. Bunun sebebi olarak tükenmişliğin birçok sebebi olması ve tek bir sebebe bağlı olmaması değerlendirilmektedir. Hatta tükenmişlik için birkaç sebebin kombinasyonu gerekebilmektedir (İnce, 2014). Araştırmamızın örneklemini oluşturan katılımcıların şahsi ve örgütsel araştırmaya dâhil edilen veya edilemeyen bütün değişkenleri tükenmişliğin düzeyi üzerinde etkilidir.

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenler duygusal tükenme boyutunda en yüksek ortalama ile “2. *Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.*” ifadesine cevap vermişlerdir. Duygusal tükenme aslında bu durumu yaşayan kişilerde hiç uyumamışlar gibi yorgunluğun ve halsizliğin sabah uyandıklarında da sürdüğü belirtilmektedir, bu boyut bir nevi yorgun ve bitkin olmayı ifade etmektedir (Maslach vd., 2001; Wright ve Bonett, 1997). Kendi öz kaynaklarını kullanmaktan dolayı öğretmen kendini gün sonunda yorgun ve bitkin hissetmektedir ve bu duygusal tükenmenin önemli belirtilerindendir. Ortalama tükenmişlik düzeyleri yüksek olmadığından duygusal tükenmişliği yaşadıkları yönünde değerlendirme yapılamamaktadır. Bu boyuttaki ortalama tükenmişliğin nedeni olarak da öğretmenlik mesleğinin yoruculuğu değerlendirilmektedir. Bu araştırma ile tutarlı olarak Vızlı’nın (2005) araştırmasında da görme engellilerle çalışan öğretmenler aynı ifadeye katılmışlardır. Ayrıca İnce (2014) araştırmasında bağımsız sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin de duygusal tükenme boyutunda en yüksek ortalama ile bu ifadeye cevap vermişlerdir.

Duyarsızlaştırma boyutunda ise “11. *Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.*” ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Çalışan bireyin hizmeti alan kişilere karşı olumsuz tepkilerde bulunma, aldırış etmeme ve işini giderek takip etmeyi bırakma olarak belirtilerin kendini gösterdiği (Maslach vd., 2001) bu boyutta, hizmet verilen bireylere karşı tepkilerinde ve tutumlarında olumsuz yönde gerçekleşen bir değişim vardır (Çokluk, 1999). Bu oran çok yüksek olmadığından diğerlerine göre yüksek olması, katılımcı öğretmenlerin öğrencilere olumsuz tutum geliştirdiği anlamına gelmemektedir. Vızlı (2005) görme engelliler öğretmenleriyle ve İnce (2014) ise bağımsız sınıf öğretmenleriyle yapmış

olduğu araştırmasında aynı ifadenin en yüksek ortalama sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları bu araştırmamızla tutarlılık göstermektedir.

Ayrıca öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda “9. *Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.*” ifadesi en yüksek ortalama sahiptir. Bu boyutta diğer boyutlardan farklı olarak yüksek ortalama tükenmişlik düzeyinin az, düşük ortalama ise çok olduğunu göstermektedir. Kişisel başarısızlık olarak da adlandırılan boyut en geniş haliyle kişinin kendisini olumsuz değerlendirmesi yani bir başka deyişle tükenmişliğin öz değerlendirme boyutu olarak adlandırılabilir (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach ve Goldberg, 1998). Katılımcı öğretmenlerin yüksek ortalama ile katıldıkları bu ifade mesleki olarak kendilerini beklenenin aksine yeterli gördükleri şeklinde değerlendirilmektedir. Örneklemi oluşturan katılımcı öğretmenler genel olarak kişisel başarı boyutunda mesleki yönden kendilerini yeterli gördüklerinden tükenmişliği yüksek seviyede yaşamadıkları değerlendirilmektedir. Bu sonuçlar Vızlı’nın (2005) araştırması ile tutarlılık göstermektedir. Bu boyutta en düşük ortalama sahip olan “12. *Kendimi çok zinde hissediyorum.*” ifadesi duygusal tükenme boyutundaki ifadeyi destekler niteliktedir.

Araştırmamızda görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutunda anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Araştırmamızla benzer olarak Greenglass vd. (1990) yapmış oldukları araştırma da erkek çalışanların duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuştur. Maslach vd. (2001)’a göre erkek çalışanlar kadın çalışanlara göre duyarsızlaşma boyutunda, kadın çalışanlar ise erkeklere göre duygusal tükenmişlik boyutunda daha yüksek seviyede tükenmişlik yaşama eğilimindedirler. Ancak araştırmamızda kadın çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine yönelik literatürde sınırlı olan çalışmalara baktığımızda; Özmen’nin (2001) çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre duygusal tükenme boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiş ve diğer boyutlarda ise anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Vızlı’nın (2005) araştırmasında ise araştırmamıza benzer olarak erkek öğretmenlerin duyarsızlaştırma boyutundaki tükenmişlik düzeyinin kadın öğretmenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Akçamete vd. (2001), Başaran (1999), Kulaksız, Dilmaç ve Aydın (2003) ve Oruç (2007) araştırmalarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde

istatistiksel anlamlı ilişki bulunmamıştır. Görüldüğü gibi yapılan araştırmalarda hem cinsiyet hem de tükenmişlik düzeyi ve boyutu oldukça farklılık göstermektedir. Literatürdeki bu farklılaşmanın örneklem dağılım ve özelliklerinden kaynaklandığı değerlendirilmektedir.

Maslach vd. (2001)'a göre bireylerin yaşı ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmasında 30-40 yaş aralığındaki genç çalışanların daha çok tükenmişlik yaşadıkları ortaya konulmuştur. Bunun sebebi olarak da genç çalışanların daha idealist olmaları gösterilmektedir (Arı ve Bal, 2008). Fakat araştırmamız kapsamındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş gruplarına göre istatistiksel anlamlı farklılık gösteremediği tespit edilmiştir. Bunun sebebi olarak örneklemin sınırlı olması ve yaş ortalamalarının 35 yaş ve üzerinde olduğu değerlendirilmektedir. Araştırmamızla tutarlı bir şekilde Akçamete vd. (2001)'nin çalışmasında da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak Vızlı (2005) araştırmasında öğretmenlerin duygusal tükenmişlik boyutunda, Özmen (2001) ise duyarsızlaşma boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Vızlı (2005) ve Özmen (2001) araştırmasına göre görme engellilerle çalışan genç öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaşlı öğretmenlere göre daha yüksektir. Başaran (1999), Çokluk (1999) ve Kaya (2010) araştırmalarında da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma göre farklılık gösteremediği tespit edilmiştir. Fakat araştırmamızdan farklı olarak aileden olumlu yönde destek aldıklarından evli insanların bekârlara göre daha az tükenmişliği yaşadıkları bazı araştırmacılar tarafından söylenmiştir (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach vd. 2001; Torun, 1995; Tümkeya, 1996). Bunun sebebi olarak sınırlı sayıdaki örneklemin % 73,6 gibi yüksek bir oranla evli öğretmenlerin oluşturmasından kaynaklandığı değerlendirilmektedir. Yüksek oranla evli olan örneklemin tükenmişlik seviyelerinin de orta düzeyde olduğu göz önüne alındığında bu yönü araştırmalarla tutarlılık gösterirken bekâr ile evli olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşması yönünden benzerlik göstermemektedir. Literatürde farklı meslek gruplarında yapılan araştırmalarda medeni durumla tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılan çalışmalar da vardır (Çavuşoğlu, 2005; Özmen, 2001; Şanlı, 2006; Ünal vd., 2001).

Akçamete vd. (1998)' ne göre özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iş bırakma risk faktörü olmasına karşın öğretmenlerin meslek yıllarına göre tükenmişlik

düzeyleri arasında araştırmamızda anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmamızda tutarlı olarak Akçamete vd. (2001), Aksoy (2007) ve Aydemir'in (2013) çalışmalarında da tükenmişlik düzeyleri ile görev süresi arasında anlamlı farklılık mevcut değildir. Ancak Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Çokluk (1999), ve Özmen (2001) araştırmalarında çalışma yılının tükenmişlik düzeyiyle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Özmen (2001) araştırmasında kişisel başarıları tatminlerinin daha az süredir çalışan öğretmenlerde daha fazla olduğu yani kişisel başarı boyutunda uzun süre çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadığı değerlendirilmiştir. Çokluk (1999) ise çalışma yılı arttıkça duygusal tükenme boyutunda tükenmişliğin azaldığını araştırmada belirtmiştir. Meslekte süre geçtikçe tükenmişliği arttığı veya azaldığı yönünde farklı araştırmalar vardır ve fikir birliğine varılamamıştır.

Kişinin gerçek dışı beklentilerini tükenmişliğin nedenleri arasında göstermek mümkün olacaktır. Bu neden, meslekteki gerçek yaşantı ile kişinin beklentileri arasında olan uyumsuzluğun fazla olması ile gelişmektedir. Hayatında işine çok önem veren hatta hayatını işkoliklik derecesine varıncasına geçiren insanların farklı sebeplerle fazla iş yükü altında çalışmaları tükenmişliğe sebep olmaktadır (Tümekaya, 1996). Araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde mezun oldukları programa göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre görme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri branş öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerden daha yüksek seviyededir. Görme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitim nedeni ile öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik farkındalık seviyelerinin branş öğretmenliği programından mezun öğretmenlere göre daha yüksek olabileceğinden kaynaklı her şeyi mükemmel yapma isteği, ulaşması çok zor olan hedeflere sahip olmak, kendini çok fazla güdülemeye çalışmak, tükenmişliğe sebep olan bu tür etkenlerden bir kaçına örnektir (Murat, 2000). Ayrıca görme engelliler öğretmenlerinden aile ve okullardaki yüksek mesleki başarı beklentisinin oluşturduğu baskı da öğretmenin farkındalığıyla birlikte duygusal tükenme yaşamlarının sebebi olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca tükenmişliğin nedenlerinden birinin öğretmenlerin ideallerine ulaşma arzusu olduğu göz önüne alındığında (Eren ve Durna, 2006), görme engelliler öğretmeni olarak koydukları mesleki hedefler, okul tercihi sırasında branş öğretmeni hedefi ile yola çıkan öğretmenlerden daha farklıdır. Bu nedenle görme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenlerin ortaya koydukları hedeflerin branş öğretmenlerine göre farklı olmasının duygusal tükenme seviyesindeki farklılığın nedeni olabileceği düşünülmektedir.

Ancak (Aksoy, 2007; Oruç, 2007; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996) yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Tükenmişlik ortalamalarına baktığımızda bu durumu görme engelliler öğretmenlerinin tükenmişliği orta seviyede yaşadıklarından tükenmişliği yaşamaya diğer branş öğretmenlerinden daha çok eğilimlidirler diye değerlendirmek daha doğru olacaktır.

Araştırmada görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin çalıştıkları öğrencilerin yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Literatür incelendiğinde Aydemir (2013), Özmen (2001), Vızlı (2005) ve Aksoy (2007) yaptığı çalışmaları da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde çalıştıkları öğrencilerin yetersizlik türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir bu yönü ile de araştırma bulguları yukardaki ilgili çalışmalarla tutarlılık göstermektedir.

Başaran (1999), Karahan (2008), Oruç (2007), Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Kulaksız, Dilmaç ve Aydın (2003) ve Yiğit (2007) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde çalıştıkları öğrencilerin yetersizlik türüne göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde, elde edilen sonuçların farklı boyutlarda olması nedeni ile birbiri ile tutarlı olmadıkları görülmektedir. Bu yönü ile tükenmişlik düzeylerinde ortaya çıkan farklılığın araştırma kapsamına alınamayan çalışma koşulları veya diğer sosyo-demografik faktörler nedeni ile meydana gelmiş olabileceği buna ek olarak da araştırmamızda karşılaştırılan öğrencilerin yetersizlik türleri arasında farklılık olmaması araştırma yapılan örneklem grubunun hizmet verdiği öğrencilerin yetersizlik türlerinin çok farklılık göstermemesi olarak değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde çalıştıkları sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak İnce (2014), Arıkan (2007), Bümen (2010) ve Tümkaya (2005) araştırmalarında ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık çıkmamasında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin sınıf mevcutlarının yasal olarak sınırlı olması nedeni ile sınıf dağılımlarının anlamlı bir şekilde farklılık göstermemesi nedeni ile olabileceği değerlendirilmektedir.

Görüldüğü gibi literatürdeki araştırma sonuçları da birbirinden farklılık göstermektedir. Araştırmamız sonuçları ile benzerlik gösteren araştırmaların çokluğu kadar farklı

araştırmaların çokluğu da göz ardı edilemez. Bunun sebebi olarak tükenmişliğin nedenlerinin farklılaşması gösterilebilir. Tükenmişlik herkesin başına gelebilecek bir durum olduğu göz önünde bulundurulduğunda Hamann ve Gordon (2000) tükenmişliği soğuk algınlığına benzetmiştir. Herkes soğuk algınlığı geçirebilir ama önemli olan soğuk algınlığının şiddeti ve süresidir. Herkesin yaşayabileceği bir durum olan tükenmişliğin süresi ve belirtileri kişiden kişiye farklılık gösterebilir (Oruç, 2007).

5.1.2. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Sosyo-demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenler en yüksek oranda iletişim ve dil gelişimi konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ergül, Baydık ve Demir (2013) ve Karasu vd. (2014) araştırmalarında da özel eğitim öğretmenlerinin dil ve iletişim konularında hizmet içi taleplerinin olduğu görülmektedir. Bu durum, görme engelliler öğretmenlerinin de dâhil olduğu özel eğitim öğretmenlerinin bu konuda bilgiye ihtiyaçlarının olduğu ve bu ihtiyaçlarının ise hizmet içi eğitim ile karşılanmadığı olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca araştırma kapsamındaki öğretmenlerin erken çocuklukta özel eğitim konusunda hizmet içi eğitim talepleri yüksek oranda görülmüştür. Doğan ve Tatık (2014) çalışmasında da erken müdahale programına yönelik hizmet içi eğitim talebi görülmektedir. Erken müdahalenin geciktiği öğrenci gruplarıyla çalışan öğretmenlerin bile etmiş oldukları bu talepler, bu konu hakkında öğretmenlerin yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve yeterli desteği bu konuda almadıkları olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Araştırma sonuçlarımıza paralel olarak Şahin (2013) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çiftçi vd. (2008), Gültekin, Çubukcu ve Dal (2010), araştırmalarının sonuçları bu araştırma ile tutarlıdır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacını inceleyen bu araştırmalar, tutarlılık gösteren araştırma sonuçları dikkate alındığında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında cinsiyetin önemli bir faktör olmadığı değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında yaş grubuna göre anlamlı farklılık tespit

edilmemiştir. Avcı (2018) farklı branş öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmada ve Altun-Könez (2015) ise özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında yaşa göre anlamlı farklılık tespit etmemiştir. Araştırmamızla bu sonuçlar benzerlik göstermektedir. Literatürle benzerlik gösteren bu sonuç öğretmenlerin yaşlarının hizmet içi eğitime ihtiyacı olma veya olmama durumları arasında önemli bir etken olmadığı tarafımızca değerlendirilmektedir.

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında görev sürelerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma bulgularımızla tutarlı olarak Şahin (2013) Gültekin vd. (2010) ve Clipa ve Ignat (2010) sınıf öğretmenleri üzerinde yaptıkları çalışmalarda, Avcı (2018) farklı branş öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında ve Altun-Könez (2015) özel eğitim öğrencileri ile çalışan branş öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında anlamlı fark tespit edilmemiştir. Araştırmamızla bu sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarında çalıştıkları okul kademesine göre anlamlı fark tespit edilmemiştir. Altun-Könez (2015) ise araştırmamızdan farklı olarak özel eğitim öğrencileri ile çalışan branş öğretmenlerinin üzerinde yaptığı çalışmasında 18 hizmet içi eğitim konusunda sadece 3 eğitim konusuna duyulan ihtiyacı okul kademesi ile ilişkili bulmuştur. Bu durum araştırmamızın örneklemini oluşturan katılımcıların her 3 kademe de hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının farklılaşmadığını bize göstermiştir. Bunun nedeni olarak ise okul kademeleri arasındaki branşlaşma olduğu değerlendirilmiştir

Araştırma kapsamında görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları mezun oldukları programa göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir. En az seviyede hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan öğretmenler görme engelliler öğretmenliği programından mezun ($8,11 \pm 6,79$) öğretmenlerdir. En çok hizmet içi eğitim ihtiyacı duyardan olmak üzere sırasıyla branş öğretmenlikleri programından mezun ($18,62 \pm 6,71$), diğer programlardan mezun ($18,25 \pm 6,51$), zihin engelliler öğretmeni/özel eğitim programından mezun ($14,41 \pm 8,95$) ve okul öncesi/sınıf öğretmenliği programından mezun ($13,60 \pm 7,45$) öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları tespit edilmiştir. Görme engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının diğer programlardan daha düşük çıkması, lisans eğitimi boyunca alanları ile ilgili aldıkları eğitimin bir sonucu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca okul öncesi, sınıf öğretmenliği ve branş öğretmenliği

programlarından mezun öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimlerinin görme yetersizliği olan öğrenciler için yeterli olmadığı araştırma bulgularımız tarafından desteklenmektedir. Literatür incelendiğinde Gültekin vd. (2010), Ergin, Akseki ve Deniz (2012) ve Doğan ve Tatık (2014) çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin özel eğitim konularında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğunu ifade etmişlerdir. Günümüz eğitim sisteminde ilkokullarda her sınıfta kaynaştırma öğrencilerinin olma olasılığı göz önüne alındığında bu bulgu araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

5.1.3. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi

Araştırma kapsamındaki görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile Maslach tükenmişlik ölçeği eğitimci formu kişisel başarı boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Kişisel başarı boyutundan elde edilen yüksek ortalamanın algılanan yüksek başarı olduğu göz önüne alındığında, daha yüksek seviyede kişisel başarı hisseden öğretmenlerin daha çok hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Diğer açıdan baktığımızda ise kişisel başarı yönünden daha az tatmin olan öğretmenler, daha az hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Problemin üstesinden gelme ve kendini yeterli bulmaya kişisel başarı denmektedir. Tam tersi kişisel başarısızlık ise kişinin kişisel başarı eksikliği ve kendini olumsuz değerlendirmesidir. Bu boyut kişinin yani çalışan personelin işi ile ilgili olarak kendini olumsuz değerlendirmesi, kendini işinde yetersiz ve başarısız hissetmesi olarak da tanımlanabilir. Bir nevi kişisel başarı noksanlığıdır (Maslach ve Jackson, 1981). Düşük başarı, düşük moral, depresyon, üretkenliğin azalması, baskılarla zor baş edebilme, benlik algısında azalma, iş verimliliğinde azalma, yetersizlik hissi ve kişiler arası ilişkilerde kendini geri çekme olarak da görünen kişisel başarısızlık boyutunda insanlar diğer insanlara karşı olumsuz düşünceler de barındırmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Miller vd., 1990). Kişisel başarı yönünden hissedilen tükenmişliğin öğrenme ve kendini mesleki olarak geliştirme isteğini olumsuz etkilediği değerlendirilmektedir. Kişisel başarısızlık boyutunda kendini yetersiz hissetme ve iş verimliliğinin azalması belirtisi değerlendirmemizi destekler niteliktedir. Literatür incelendiğinde görme engelliler öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri ile hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını değerlendiren başka bir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular ve bu bulguların literatür kapsamında tartışılması sonucunda yapılmasının faydalı olacağı değerlendirilen öneriler sunulmaktadır.

- Görme engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri diğer öğretmenlere göre daha yüksek seviyededir. Bu bulgunun altında yatan nedenlerinin araştırılması önerilebilir.
- Görme engelli öğrencilerle çalışan ancak farklı alanlarda mezun öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları görme engelliler öğretmenliği mezunu öğretmenlerden daha yüksek seviyededir. Bu yönüyle bakıldığında özel eğitim ihtiyaçları olan öğrencilere öğretmen istihdamının bu alanda yetişmiş öğretmenlerin istihdam edilmesi hususuna dikkat edilmesi önerilmektedir. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan farklı alanlardan mezun öğretmenlere, görev öncesi gerekli eğitimlerin verilmesi önerilmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitim planları yapılırken öğrenmelerin ihtiyaçları göz önüne bulunarak farklı alanlardan mezun öğretmenlere gerekirse özel hizmet içi eğitim programları hazırlanmalıdır.
- Araştırmada kişisel başarıyı daha yüksek hisseden öğretmenlerin daha çok hizmet içi eğitim ihtiyacı olduğu görülmüştür. Buna göre ödüllendirme, takdir gibi kişisel başarı algısını artırabilecek uygulamalara daha fazla önem verilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin kişisel başarı algısını etkileyen faktörlerin araştırılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (1998). *Engelli ve normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırılması olarak incelenmesi*. 27-29 Mayıs 1998, Ergonomi ve Yaşam Kalitesi VI. Ergonomi Kongresi.
- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumu ve kişilik*. Ankara: Nobel.
- Akıncı, M. (2016). *Özel eğitim kurumlarında (rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aksoy, Ş. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alpar, R. (2013). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel yöntemler*. İstanbul: Detay.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya.
- Altun-Könez, N. (2015). *Özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde görev yapan branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Arı, G. S. & Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve Örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi. Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.

- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kütahya ili örneği)*: (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Arıkan, S. (2007). *Muğla merkez ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Atay, D. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel.
- Avcı, E. (2018). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(05), 1-4.
- Azar, A. & Çepni, S. (1999). Yeni öğretmenlerin iş başında gelişimini destekleyen modelleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 39-45.
- Bağcı, N. & Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği (1994). *T.C. Resmi Gazete*, 2419, 24 Ekim 1994
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). *T.C. Resmi Gazete*, 26184, 31 Mayıs 2006.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- Başaran, B. (1999). Zihinsel, görme ve işitme engelli çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir

- Billingsley, B. S. ve Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24(4), 496-511.
- Buell, M. J. (1999). *School, family, and work: Factors associated with child care providers' persistence in college course work*. Paper presented at the Child and youth care forum.
- Buell, M. J., Hallam, R., Gamel-McCormick, M. ve Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and inservice needs concerning inclusion. *International journal of disability, development and education*, 46(2), 143-156.
- Bümen, N. T. (2010). The Relationship between Demographics, Self Efficacy, and Burnout among Teachers. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*(40).
- Can, H., Kavuncubaşı, S. & Yıldırım, S. (2009). *Human resource management in public and private sectors*. Ankara: Siyasal.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Çevikbas, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*. Ankara: Nobel.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. London: Praeger.
- Cherubini, G., Zambelli, F. & Boscolo, P. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 273-288.
- Çiftçi, F., Eruçar, İ. O. & Yamen, T. Ç. (2008). *Eğitimde hür disiplin ve akran arabuluculuğu*. İstanbul: Bizbize
- Clipa, O. & Ignat, A. A. (2010). Pedagogical Competencies Development from Preservice to In-Service Training (needs assessment for primary and preschool teachers). *Petroleum-Gas University Of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 62(2).
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Çokluk, Ö. (2001). Engelliler okullarında görev yapan yöneticilerde ve öğretmenlerde tükenmişlik. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(01), 1-8.
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. İçinde, Elma, C., & Demir, K.(Edt.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar (109-111)* Ankara: Anı.
- Cordes, C. L. ve Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Crick, R. D. ve Wilson, K. (2005). Being a learner: A virtue for the 21st century. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 359-374.
- Demirbaş, A. (2006). *Üç farklı hastanenin yöneticilerinin ve klinikte çalışan sağlık personelinin tükenmişlik durumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Demirel, Ö. & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(1), 62-81.
- Demirtaş, H. & Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*: İstanbul: Anı.
- Doğan, B. ve Tatık, R. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Edelwich, J. ve Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1): New York: Human Sciences.
- Eratalay, N. & Kartal, E. (2006). *Yabancı dil öğretmenleri için hizmet içi eğitim uygulamaları ve Fransa örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Erdem, A., Üstüner, I. & Sancar, M. (2000). Öğretmenlerin fen-fizik eğitimi konusundaki görüşleri. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, 322-327.
- Erden, M. & Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (11. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Eren, V. & Durna, U. (2006). *Üç boyutlu bir yaklaşım olarak örgütsel tükenme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir

- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tüklenmişlik ve Maslach tüklenmişlik ölçeğinin uyarlanması. *VII. Ulusal psikoloji kongresi bilimsel çalışmalar bildirisi*, 1, 22, 25.
- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Ergül, C., Baydık, B. & Demir, ř. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Millî Eğitim Dergisi*, 140, 1-8.
- Ersoy, Y. & Bulut, S. (1994). Matematik öğretiminde kritik değişkenler ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 18(91), 1-8.
- Fındıkçı, İ. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi*. (8. Baskı). İstanbul: Alfa.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Gaines, J. & Jermier, J. M. (1983). Emotional exhaustion in a high stress organization. *Academy of Management Journal*, 26(4), 567-586.
- Garden, A.-M. (1987). Depersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40(9), 545-559.
- Garuba, A. (2004). 'Continuing education: an essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 191-203.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Tüklenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tüklenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Gold, Y. (1985). Does teacher burnout begin with student teaching. *Education*, 105(3).
- Golembiewski, R. T., Boudreau, R. A., Munzenrider, R. F. & Luo, H. (1996). *Global burnout: A worldwide pandemic explored by the phase model*: Jai Press Greenwich, England.

- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18(3-4), 215-229.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J. & Ondrack, M. (1990). A gender-role perspective of coping and burnout. *Applied Psychology*, 39(1), 5-27.
- Güllüce, A. Ç. & İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zekâ arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-29.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimle ilgili hizmetiçi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 2-6.
- Gündüz, B. (2016). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 1-6.
- Halbesleben, J. R. & Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859-879.
- Hamann, D. L. & Gordon, D. G. (2000). Burnout An Occupational Hazard: Many elements of a music teacher's life can contribute to stress and burnout. Here are some ideas to cope with and treat the condition before it becomes debilitating. *Music Educators Journal*, 87(3), 34-39.
- Hayes, C. T. & Weathington, B. L. (2007). Optimism, stress, life satisfaction, and job burnout in restaurant managers. *The Journal of Psychology*, 141(6), 565-579.
- Hock, R. R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- İnce, N. B. (2014). Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav
- Izgar, H. (2001). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 335-346.

- Karahan, Ş. & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Karasu, N., Aykut, Ç. & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ozel Egitim Dergisi*, 15(1).
- Kaya, A. (2010). *Isparta ilinde engellilere yönelik hizmet veren kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan meslek gruplarında tükenmişlik düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Kaya, A., Çepni, S. & Küçük, M. (2004). Fizik Öğretmenleri için Üniversite Destekli bir Hizmet içi Eğitim Model Önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 23-29.
- Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde yetiştirilmesinin önemi ve esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 9-32.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kılıçoğlu, O. (2007). *Hizmet içi eğitimde kullanımı artan web tabanlı eğitim yöntemi ve bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Koenig, A. & Holbrook, M. (2000). *Foundations of education volume II: Instructional strategies for teaching children and youths with visual impairments*. New York: American Foundation for the Blind.
- Küçükahmet, L. (1999). Türkiye’de öğretmenlik mesleği kazandırmanın tarihi gelişimi. *Öğretmenlik mesleğine giriş (Der: L. Küçükahmet)*.
- Kulaksız, A., Dilmaç, B. & Aydın, A. (2003). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik duygusu üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 15-27.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*: New York: John Wiley & Sons.
- Lewin, J. E. & Sager, J. K. (2007). A process model of burnout among salespeople: Some new thoughts. *Journal of Business Research*, 60(12), 1216-1224.
- Malakh-Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*: Free Pr.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex roles*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach, C. (1986). Stress, burnout, and workaholism.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human Relations*, 36(10), 899-910.
- Miller, K. I., Ellis, B. H., Zook, E. G. & Lyles, J. S. (1990). An integrated model of communication, stress, and burnout in the workplace. *Communication Research*, 17(3), 300-326.
- Murat, M. (2000). *Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Nadler, L. (1965). *Employee training in Japan: Education and Training*. Consultants.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir

- Oruç, S. (2007). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği). (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- O'Sullivan, M. C. (2001). The inset strategies model: an effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *International Journal of Educational Development*, 21(2), 93-117.
- Özan, M. B. & Dikici, A. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.
- Özmen, H. (2001). *Görme engelliler okulunda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Özyürek, L. (1981). *Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkinliği*: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Pedrabissi, L., Rolland, J. P. & Santinello, M. (1993). Stress and Burnout Among Teachers in Italy and France. *The Journal of Psychology*, 127(5), 529-535.
- Perlman, B. & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.
- Peterson, R. A. & Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 194-200.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free.
- Pines, A. M. (2003). Occupational burnout: a cross-cultural Israeli Jewish-Arab perspective and its implications for career counselling. *Career Development International*, 8(2), 97-106.
- Richardsen, A. M. & Burke, R. J. (1995). Models of burnout: Implications for interventions. *International Journal of Stress Management*, 2(1), 31-43.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Sabuncuoğlu, Z. (1997). *Personel yönetimi: Politika ve yönetsel teknikler*. 8. Baskı, Bursa: Rota.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimi*. Ankara: Vize.

- Sağlam, A. S. (2011). Akademik personelin sosyo-demografik özelliklerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi/relationship of socio-demographic characteristics of academicians with their burnout levels. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 407-420.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Şanlı, S. (2006). Adana ilinde çalışan polislerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Schwab, R. L. & Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Seferoğlu, S. (2003). *Öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde yeni yaklaşımlar. İçinde, eğitimde yansımalar*. VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu: Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, Sivas.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 149, 12-18.
- Şen, S. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim gereksinimlerinin saptanması, hizmet içi eğitim ile yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 13, 111-121.
- Şıklar, E. ve Tunalı, D. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(33), 1-8.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Sparks, D. (1983). Practical solutions for teacher stress. *Theory into Practice*, 22(1), 33-42.

- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Suran, B. G. ve Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741.
- Taormina, R. J. ve Law, C. M. (2000). Approaches to preventing burnout: The effects of personal stress management and organizational socialization. *Journal of Nursing Management*, 8(2), 89-99.
- Taymaz, A. H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. İstanbul: TAKAV Tapu ve Kadostra Vakfı.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Tekin, S. (2004). *Kimya öğretmenleri için kavramsal anlama ve kavram öğretimi amaçlı bir hizmet içi eğitim kurs programı geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim sosyolojisi*, (8. Basım), Ankara: Zirve.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Tümkiye, S. (1996). Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Tümkiye, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 549-568.
- Türe, M. (2008). *Özel eğitim sektöründe çalışan bireysel eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Türk Dil Kurumu (2015) *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Ünal, S., Karlıdağ, R. ve Yoloğlu, S. (2001). Hekimlerde tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin yaşam doyumu düzeyleri ile ilişkisi. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.

- Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması Üsküdar ilçesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Wood, T. ve McCarthy, C. (2002). *Understanding and preventing teacher burnout*: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Wright, T. A. ve Bonett, D. G. (1997). The contribution of burnout to work performance. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 18(5), 491-499.
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 58-68.
- Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu tükenmişlik ve ruh sağlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Yıldırım, F. (1996). *Banka çalışanlarında iş doyumu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Yıldız, C. (2006). *Endüstri meslek liselerinde görevli atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim ihtiyacının saptanması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir
- Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir

EKLER

Ek 1. Kişisel Bilgi Formu

Kıymetli Meslektaşlarım;

Bu bilgi formu bir tez çalışmasında kullanılmak üzere yapılmaktadır. Bilgi formunun kullanılacağı araştırma görme engelli öğrencilerle çalışan siz değerli öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini belirlemek ve hizmet içi eğitim ile ihtiyaçları arasındaki ilişkisini tespit etmektir. Bilimsel bir araştırma doğrultusunda yapılan araştırmada kullanılacak bu bilgiler kişi ve kişilerle paylaşılmayacaktır. Kişisel bilgi formunu doldururken isimlerinizi yazmamanızı rica ederim.

Araştırmanın amacına ulaşip öğretmenlik mesleğindeki tükenmişlik probleminin çözümüne ışık tutması, açıklamaların ve anket sorularının dikkatlice okunmasına, cevapların dikkatlice seçilmesine ve soruların boş bırakılmamasına bağlıdır. Vermiş olduğunuz yanıtlarınızla araştırmaya yapacağınız katkılar için teşekkür eder eğitim ve öğretim yılmazda başarılar dilerim

Yasin UĞRAK
Gazi Üniversitesi
Görme Engellilerin Eğitimi Bilim Dalı
Yüksek Lisans Programı
0(507) 491 27 10 - yasinugrak16@gmail.com

Aşağıdaki soruları size en uygun şekilde işaretleyerek veya açıklamalar yazarak yanıtlayınız.

1. Doğum yılınız?

.....

2. Cinsiyet

() Kadın () Erkek

3. Medeni durum

() Evli () Bekar () Dul-Boşanmış

4. Görev süreniz

.....

5. Mezun olunan program :

.....

6. Çalıştığınız okulun kademesi

() 1.Kademe () 2.Kademe () 3.Kademe

7. Çalıştığınız öğrencilerin etkilenmiş oldukları yetersizlik türü

() Az gören () Görme engelli (Total) () Görme ve ek engelli

8. Görev yapmış olduğunuz sınıfın mevcudu

() 1-5 () 6-10 () 11ve üzeri

Ek 2: Maslach Tükenmişlik Envanteri Eğitimci Formu

	Maddeler	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.					
2	Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.					
3	Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.					
4	Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.					
5	Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.					
6	Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.					
7	Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.					
8	Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.					
9	Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.					
10	Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.					
11	Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.					
12	Kendimi çok zinde hissediyorum.					
13	Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.					
14	Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.					
15	Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.					
16	Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.					
17	Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.					
18	Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.					
19	Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.					
20	Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.					
21	İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.					
22	Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.					

Ek 3 : Hizmet İçi Eğitim İhtiyaç Belirleme Soru Formu

Aşağıdaki belirtilen hizmet içi eğitimlerden ihtiyacınızın olduğunu düşündükleriniz için “Evet” düşünmedikleriniz için ise “Hayır” seçeneğini işaretleyiniz

	Evet	Hayır
Bağımsız Hareket Becerileri		
Dil Gelişimi Ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi		
Sınıf Yönetimi.		
Öğretim Yöntemleri		
Uygulamalı Davranış Analizi.		
BEP Hazırlanması.		
İşaret Dili		
Özel Eğitime Aile Katılımı		
Erken Çocuklukta Özel Eğitim		
Braille Okuma Yazma		
Görme Engelli Öğrencilerin Eğitsel Özellikleri.		
Görme Engelli Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretimi.		
Az Gören Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretimi.		
Görmeyen Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretimi.		
Görme Engelli Öğrencilere Matematik Öğretimi		
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Kavram Öğretimi		
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Materyal Tasarımı.		
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Özbakım Becerilerinin Öğretimi		
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Günlük Yaşam Becerilerinin Öğretimi		
Görme Engelli Öğrencilerin Eğitiminde Teknoloji Kullanımı.		
Görme Engelli Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirilmesi.		
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretim Planlarının (Analiz-ÖBT-Öğretim Süreci) Hazırlanması		
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Öğretimde Uyarlamalar		
Görme Ve Ek Engelli Çocuklar İçin Öğretimin Desenlenmesi.		
Görme Engelli Öğrencilere Yönelik Beden Eğitimi Ve Oyun Öğretimi		

Ek 4. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden Alınan İzin



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü

Sayı : 27250534-605.01-E.8517702
Konu : Araştırma İzni (Yasin UĞRAK)

08.06.2017

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün 30/05/2017 tarihli ve 7866841 sayılı yazısı,
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 20/04/2017 tarihli ve 16131 sayılı yazısı,
c) Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08..0. YET.0020.00.0/3616 2012/13 sayılı genelgesi.

Bakanlığımız Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün ilgi (a) yazısıyla Birimimize gelen, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Görme Engelliler Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yasin UĞRAK'ın yürütmüş olduğu "Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Öğrencilerle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları İle Olan İlişkisinin İncelenmesi" konulu ilgi (b) araştırma izni Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak yapılacak araştırmanın EK-1 listede belirtilen okullarda görev yapan öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmaksızın uygulanması, çalışmada sadece yazımız ekinde (Ek-2) sunulan mühürlü görüşme sorularının kullanılması, araştırma raporunun basılı ve dijital olarak Genel Müdürlüğümüzle paylaşılması kaydı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Adnan UÇKUN
Bakan a.
Genel Müdür V.

EKLER:

- 1- Araştırmanın uygulanacağı Okul listesi (2 sayfa)
2-Anket Soruları (7 Sayfa)

DAĞITIM:

Gereği:
Gazi Üniversitesi Rektörlüğüne
(Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

Bilgi:
Ankara İl MEM
Konya İl MEM
Niğde İl MEM

MEB Kampüsü A Blok 06500 Beşevler/ANKARA
Elektronik Ağ : <http://orgm.meb.gov.tr>
E-Posta : udgungor@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Selma BAŞARAN ZELAN
Tel. : (312) 413 37 59
Faks : (312) 213 13 56

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 433a-71eb-3acb-8036-34f8 kodu ile teyit edilebilir.

Scanned by CamScanner

Ek 5. Maslach Tükenmişlik Envanteri –Eğitimci Formu Ölçeği Kullanım İzni

Maslach Tükenmişlik Envanteri hk.  Gelen Kutusu x



Nuri Barış İNCE <nbaris.ince@hacettepe.edu.tr>

14 Mar 2017 17:06



Alıcı: ben ▾

Sayın Yasin Uğrak, envanter için detaylı bilgilere ekte yer alan tez dosyasından ulaşabilirsiniz. Ayrıca makaleye de aşağıdaki bağlantı adresinden ulaşabilirsiniz. Çalışmanızda referans gösterimini makalemize yaparak uyarlamasını yapmış olduğumuz envanteri kendi çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/epod/article/view/5000145937/5000148755>

Nuri Barış İNCE
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Eğitimi ABD
06800 Beytepe/Çankaya
Ankara/TÜRKİYE

Telefon: 0312 297 8626 / 156



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..