

SUMMARY

FAMILY PROBLEMS OF YOUNG ADULTHOOD EVALUATION SCALE: FACTORIAL STRUCTURE, RELIABILITY AND VALIDITY STUDIES

Ceylan Tuğrul*

Psychological Assessment and Therapy Center

INTRODUCTION

According to Lazarus' (1980) "ways of coping with stress model," the ways people use to cope with different stressors can differ from each other depending on the type of stressors. Thus it seems necessary to determine the stressors of some specific situations rather than concentrating on the general stress sources. On the other hand, it is obvious that the roles and expectations of the family members can differ according to their age, sex and cultural characteristics, etc. In other words, evaluations about the stressors in their family environment can be different during childhood, adolescence or young adulthood. In order to determine the stressors in the family environment, it would be important to evaluate the family life from the point of view of the target family member. Family Problems of Young Adulthood Evaluation Scale (FPYAES) is a stress scale which is developed by the author to investigate the family environment stressors from the point of view of young adults in the family. On the other hand, some authors (Cox 1980; Lazarus ve Launier, 1978) mentioned that, in the assessment of the stressors, not only the presence of stressors (which is the objective measurement of stress), but the degree of being affected by these stressors (which is the subjective measurement of stress) is also very important. In accordance with this position, it is possible to assess both the number of the family stressors and the degree of being affected by them with FPYAES.

The aim of this study is to summarize the details about the development of the scale and to give information about its factorial structure, reliability and validity, derived from the analyses conducted in four different studies with different samples.

Development of the Scale

In order to get more information about the family environment stressors, sessions were arranged with young adult and their parents, from both "normal" and "alcoholic" families and from different socio-economic levels. 126 items were prepared. Then an "item evaluation scale" was developed and given to the young adults from different socio-economic levels and to psychologists and psychiatrists. According to the evaluations of the judges, the necessary changes were made and the number of the items were reduced to 102. The Scale was then applied to 100 "clinical" and 50 "nonclinical" young adults, after additional analyses, the items were deleted and 83 items were left. The scale was then applied to 150 "clinical" and 50 "nonclinical" young adults, and according to the results of factor analysis, item-total correlations, t-test analysis and content analysis, the Scale was reduced to 69 items.

Factor Structure

The factor structure of PYAES was investigated in three different studies.

*Address for correspondence: Dr. Ceylan Tuğrul Psikolojik Değerlendirme ve Tedavi Merkezi Tunali Hilmi Cad. Kuşulu İşhanı B Blok 18/148 Kavaklıdere 06700 ANKARA

First study: A principal axis factor analysis was performed on the 250 "clinical" and 100 "nonclinical" young adults sample from which the 69 items of the Scale were derived. Eight factors which accounted for 46.1 % of the total variance emerged. These 8 factors were named as authoritarian-oppressive attitude, insensitivity and inconsistency in relations, disharmony between parents, limited social activity, disorder in the house, financial problems, intrusion and abuse, health and social problems.

Second study: The sample of this study was 70 young adult children of alcoholic fathers and 70 children of fathers who were not alcoholic. Factor analysis results indicated that 8 factors explained 46.4 % of the total variance. In the first and second studies, the percentage of common items that were loaded on the six factors, ranged between 50 % and 89 %. The items loaded on limited social activity and health and social problems factors in the first study were distributed across different factors in the second study.

Third study: 1318 university students were included in the sample. Eight factors explained 37.2% of the total variance. In the first and third studies, the percentage of common items that were loaded on the seven of the factors, ranged between 57 % and 100 %. The items loaded on health and social problems factor in the first study were distributed across different factors in the third study.

The factor analysis studies showed that the Scale had factorial structure validity.

Reliability: The reliability of FPYAES was investigated using 3 different techniques. The internal consistency measures of total scores on the three studies revealed Cronbach's alphas ranging between .93 and .95. The internal consistency coefficients of subscales scores were ranged between .45 and .91 (see Table 2). The test-retest reliability coefficients were .95 for total score and ranged between .74 and .95 for subscale scores (see Table 3).

Validity: The validity of the Scale was investigated using 3 different techniques. The first one consisted of comparing contrasting groups by t-test analysis. In the first study, item, subscale and total scores of the clinical and non-clinical groups were

compared. The results indicated significant differences between the groups in 64 of the 69 items. The clinical group had significantly higher scores in all of the subscales and the total score. It was also found in the second study that, the young adult offsprings of alcoholic fathers had significantly higher scores in all the subscales and the total score than the offsprings of fathers who were not alcoholic (see Table 4).

The second technique of investigation included the discriminant power of the items, subscales and total scores of FPYAES. In the first study, the results showed that the items discriminated 87 % and the subscales discriminated 80 % of the clinical and nonclinical groups correctly. The correct classification percentage of the groups on each subscale ranged between 71 % and 76 %. The correct classification percentage of the total score was found to be 80 %. In the second study, the correct classification percentage of the groups ranged between 62 % and 84 % for the subscales and 86 % for the total score. In the third study, the total score correctly discriminated 69 % of the young adults who were and were not at risk for alcoholism. The correct classification of the subscale scores ranged between 69 % and 79 %.

The third technique of investigation included correlating FPYAES with related variables like psychological health, self-esteem, loneliness level and the risk of alcohol abuse. The results were all in the expected direction (see Table 5). It was found that there were low, but statistically significant relations between the stressors in the family environment, and psychological health, self-esteem, loneliness level, and the risk of alcohol abuse.

DISCUSSION

The results of this study, based on the analyses of 4 different samples, revealed that, Family Problems of Young Adulthood Evaluation Scale, which was developed to investigate the number of family environment stressors, and the degree of being affected by these stressors in young adulthood, had identifiable factor structure, and was a reliable and valid scale.

ÖZÜRLÜ ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİĞİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bülbin Sucuoğlu *
Ankara Üniversitesi

Neslihan Kuloğlu
Uyum Özel Eğitim Okulu

ÖZET

Bu çalışma, özel eğitim öğretmenleri ile ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını ve öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden etmenleri belirlemek amacıyla planlanmıştır. Veriler 199 özel eğitim öğretmeni ile 112 ilkökul öğretmeninden Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Sonuçlar, iki grup öğretmenin toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmadığını, ancak ilkökul öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının özel eğitim öğretmenlerinden daha fazla olduğunu göstermiştir. Tükenmişlik, cinsiyet, yaş ve çalışılan süre değişkenleri açısından değerlendirilmiş ve bu değişkenlerin alt ölçek puanlarında etkili değişkenler olduğu bulunmuştur. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin toplam tükenmişlik ve alt ölçek puanlarının, çalışılan çocuğun özür türü ve öğretmenin aldığı eğitim ile ilişkili olmadığı bulunmuştur. Bütün sonuçlar özel eğitim öğretmenlerinin sorunları açısından tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim, İlkokul, Öğretmen, Özürlü Çocuklar, Okul, Tükenmişlik

ABSTRACT

This study was designed to determine whether burnout level differed among special education and elementary school teachers and the factors contributing to teachers' burnout. Data were collected from 199 special education and 112 elementary school teachers using Maslach Burnout Inventory. The results showed that although there was no significant difference on the total burnout score between two groups of teachers, personal accomplishment scores of the elementary school teachers were higher than the special education teachers. Gender, age, and the number of years spent in teaching were found to be significant variables on some of the subscale scores. Moreover, total and subscale scores of the special education teachers were found not to be related to types of children's handicap and teachers' educational background. The results were discussed in terms of the problems of special education teachers in Turkey.

Keywords: Special Education, Teachers, Schools, Elementary Schools, Handicapped Children, Burnout

GİRİŞ

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından tanımlanmış ve son 20 yıldır farklı iş alanlarıyla ilgili olarak yoğun bir şekilde üzerinde çalışılmıştır. İş

gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan tükenmişlik, üç boyutlu bir durum olarak kabul edilmektedir (Maslach ve Jackson, 1985;

* Yazışma Adresi: Yrd. Doç. Dr. Bülbin Sucuoğlu Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
ANKARA

Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Greenglass ve Burke, 1988). Bireyde tükenmişlik, birinci boyut olan duygusal tükenme (yorulma, yıpranma) ile artmaktadır. İkinci boyutu, bireyin çalıştığı kişilere olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirmesi oluşturmaktadır ve bu boyut duyarsızlaşma olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü boyut ise bireyin kendisini çalıştığı işle ilgili olarak olumsuz değerlendirmesi, bir başka deyişle kendisini başarısız hissetmesidir (Friedman, 1993). Genellikle tükenmişlik kavramı, bir çeşit iş stresi olarak da kabul edilmekte, aynı nedenlerle ortaya çıktığı kabul edilen üç boyutu kapsayacak şekilde kullanılmaktadır. Bireyde tükenmişlik, duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın artması, kişisel başarının ve başarı duygusunun azalması ile ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1985). Bireyin düşük iş performansı göstermesi, sürekli olarak işte bulunmaması (absentism), işle ilgili işlevlerini yerine getirmemesi ile sonuçlanan tükenmişlik sosyal bir sorun olarak kabul edilmektedir (Maslach ve Jackson, 1985).

Birçok çalışmada avukatlar (Maslach ve Jackson, 1978), çocuk bakıcıları (Maslach ve Pines, 1977), polisler (Silbert, 1982), psikiyatri hemşireleri (Mc Carthy, 1985), öğretmenler gibi, insanlarla yüzyüze çalışan kişilerde tükenmişlik düzeyleri ve bu durumu ortaya çıkaran değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır (Green ve Walkey, 1988). Bu çalışmalarda, tükenmişliği ortaya çıkaran kişilik özellikleri ve bireysel farklılıklar kesin olarak belirlenememiş, ancak, bireyin yaşının, cinsiyetinin, işinde çalışma süresinin, deneyiminin (Maslach ve Jackson, 1986; Greenglass ve Burke, 1988; Gold, 1985; Ergin, 1992), kişilik özellikleri (Nagy ve Davis, 1985; Maslach ve Jackson, 1985) ile iş ve iş ortamı özelliklerinin (Wolpin, Burke ve Greenglass, 1991; Hodge, Jupp ve Taylor, 1994; Maslach ve Jackson, 1986) tükenmişlik ile ilgili değişkenler olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin genel populyasyondan daha stresli oldukları, diğer meslek gruplarından

daha fazla stres yaşadıkları kabul edilmektedir (Hodge ve ark., 1994). Öğrencilerin disiplin problemleri, aşırı kalabalık sınıflar, fazla bürokratik iş, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, müdür ve idarecilerin desteğinin olmaması ile toplumun eleştirileri gibi stresler öğretmenlerde tükenmişliğe yol açmaktadır (Farber, 1984). Öğretmenin yaşı, cinsiyeti, evli olup olmadığı, aynı okulda çalıştığı süre, çalıştığı sınıf düzeyi, aldığı eğitim, çalışma süresi gibi değişkenler de öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili değişkenler olarak kabul edilmektedir (Gold, Roth, Wright ve Michael, 1991). Ayrıca, sınıftaki öğrenci sayısı, çalışılan okul türü (Greenglass ve Burke, 1988), çalışılan çocukların özellikleri de (Jackson ve ark. 1986; Maslach ve Jackson, 1985) öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. 141 lise öğretmeniyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerle not ve sınavlar nedeniyle çıkan çatışmaların tükenmişliği yordamada önemli bir değişken olduğu (Perlman ve Hartman, 1982), rol çatışmasının özellikle duygusal tükenme boyutuyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Jackson ve ark., 1986).

Tükenmişliğin ortaya çıkmasında bireyin iş ortamında aldığı destek etkili olmakta, okul müdür veya idarecisi tarafından desteklenen öğretmenler kendilerini daha başarılı bulmaktadır (Jackson ve ark., 1986). Öğrenci davranışları ve veli-öğretmen ilişkileri ile işinde yeterli olup olmama kuşkusunun da tükenmişliği arttırabileceği kabul edilmektedir (Greenglass ve Burke, 1988).

Öğretmenlerin çalıştıkları çocukların yaşının da tükenmişlik üzerinde etkili bir değişken olabileceği belirtilmektedir. Dört-sekizinci sınıf düzeyindeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin dördüncü sınıftan daha küçük sınıflarda çalışan öğretmenlerden biraz daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma gösterdikleri (Gold, 1985), ilkökul öğretmenlerinin çocuklarla daha yakın ilişkiler kurmaları ve çocukların yaşları nedeniyle daha az öğretmen-öğrenci çatışması yaşamalarının bu öğretmenlerin

kendilerini daha başarılı hissetmelerine yol açabileceği savunulmaktadır (Nagy ve Davis, 1985).

Öğretmenlerin çalıştıkları konunun tükenmişliği ortaya çıkaran bir neden olabileceği, bazı alanlarda çalışan öğretmenlerin daha fazla stres ve tükenmişlik yaşayabilecekleri kabul edilmektedir. Bu düşünceden hareketle, müzik ve matematik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada müzik öğretmenlerinin matematik öğretmenlerinden daha fazla stres yaşadıkları, işle ilgili stres ve başkalarının tutumlarından daha fazla etkilendikleri bulunmuştur (Hodge ve ark., 1992).

Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerde de sürekli tükenmişliğin olumsuz sonuçları gözlenmekte, öğretmenler öğrencilere daha az sempatik davranmakta, daha az plan ve program yapmakta, kendilerini fiziksel ve duygusal olarak daha yorgun hissetmekte, dolayısıyla kendilerini daha az işlerine adanmakta ve sürekli olarak işi bırakma gibi fantaziler kurmaktadır (Faber, 1984).

Öğretmenlerde tükenmişlik sendromunu araştıran çalışmalarda, birçok öğretmenin işi bırakma eğiliminde olduğu belirtilmektedir. 1986'da yapılan bir çalışmada, işi bırakma eğiliminin bu şekilde devam etmesiyle 10 yıl içerisinde sadece Amerika Birleşik Devletlerinde bir milyondan fazla öğretmenin işi bırakacağı açıklanmaktadır (Gold ve ark., 1985). Öğretmenlerde işi bırakarak öğretmenlikten başka meslek arama eğiliminin nedenleri arasında en önemli nedenin tükenmişlik olduğu vurgulanmakta, bu nedenle bu grup içerisinde tükenmişliği ortaya çıkaran etmenlerin belirlenmesi ve uygun tedbirler alınması konusunda araştırmalar yapılmakta ve araştırma sonuçlarına göre tükenmişliği önleyici iş ortamı ve çalışma koşullarına ilişkin tedbirler alınması önerilmektedir.

Ülkemizde tükenmişlik konusunda yapılan çalışmalar oldukça azdır. Bu çalışmalarda hemşireler (Çam, 1992), doktor ve hemşireler (Ergin, 1992), banka yöneticileri (Örmen, 1993), telefon operatörleri ve öğretmenler, satış elemanları,

trafik polisleri ve laborantların (Torun, 1995) tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişliğe etki eden değişkenler belirlenmeye çalışılmıştır. Bulgularda, tükenmişliğin üç boyutunun farklı demografik değişkenlerle anlamlı ilişkiler gösterdiği, meslekten ve ortamdaki memnuniyet, iş doyumunu, işin önemi, iş-aile çatışması, yalnız kalma isteği, iş değiştirme isteği, iş-yetenek uyumu, iş yükü, işle ilgili endişe, görevde belirsizlik, aile yapısı ve sosyal destek gibi değişkenlerin tükenmişlikte etkili değişkenler olduğu belirtilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan sınırlı sayıda araştırma bakıldığında zaman genellikle öğretmenlik mesleği, öğretmenlerin eğitimi, statüleri ve yasal haklarının (Dereköy, 1992; Tekişik, 1992; Koçak, 1992; Çankaya, 1992; Ok, 1991) incelendiği görülmüş ancak Torun' un (1995) çalışması dışında, öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeylerini konu alan çalışmalara rastlanmamıştır. Oysa farklı özellikteki okullarda, farklı konularda çalışan öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin ve tükenmişliği ortaya çıkaran özelliklerin belirlenmesi, eğitimin niteliği açısından çok önemlidir. Özellikle ülkemizde öğretmenlerin, yasaların belirlediğinden fazla öğrenci ile ilgilenmek zorunda kalmaları, ücretlerinin düşük olması, öğretmen atamalarının plansız olduğu düşünülürse (Çankaya, 1992), öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun sıklıkla ortaya çıkabileceği varsayılabilir. Öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun ve bunun eğitime yansımalarının incelenmesi öğretmenler açısından olduğu kadar eğitimin niteliğinin artırılması açısından da yararlı olacaktır.

Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasında, çalışılan çocukların özellikleri, öğretmenlerin bu iş için hazır olmaları ile çocukları kontrol etmede güçlüklerinin olması (Maslach ve Jackson, 1985; Nagy ve Davis, 1985, Gold, 1985), öğretmenin çalıştığı konunun, çalışılan konunun öğretilmesinin zor olması ve öğretmenin bu süreçten doyum sağlayamaması tükenmişliğe yol açabilmektedir (Hodge ve ark.,

1992). Bu nedenle farklı eğitim ortamlarında, değişik özür gruplarındaki çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerinin incelenmesi gerekli olmaktadır. Özürlü çocuklarla çalışmak farklı teknik ve yöntemleri kullanmayı, çocukla çok yakın ve birebir çalışmayı gerektirmekte ancak çocukta gelişme çoğu zaman çok yavaş olabilmektedir. Ülkemizde özel eğitim konusunda çalışan öğretmenlerin çoğunun ilkokul öğretmeni oldukları, çalıştıkları özür grubunu tanımadıkları, konuyla ilgili olarak donanımlarının yetersiz olduğu ve özellikle özel eğitimci oldukları için değil, diğer nedenlerle özürlü çocuklarla çalıştıkları, özel eğitimde personel ile ilgili araştırmalarda vurgulanmaktadır (Çağlar, 1979). Bu nedenlerle özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik sendromu açısından risk grubu olabilecekleri düşüncesiyle, bu öğretmenlerde tükenmişliğin araştırılması ve bunu ortaya çıkaran temel etmenlerin belirlenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada, özel eğitim ve ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve bunu etkileyen etmenleri inceleyebilmek için üç temel amaç belirlenmiştir. Birinci amaç, normal çocuklarla çalışan ilkokul öğretmenleri ile özürlü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemektir. İkinci amaç ise, iki grup öğretmenin tükenmişlik düzeylerinin yaş, cinsiyet, çalışılan süre ve çalışılan eğitim modeline göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Çalışmanın üçüncü ve son amacı da özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları özür grubu ve eğitimlerinin tükenmişlik üzerinde etkili olup olmadığını araştırmaktır.

YÖNTEM

Örneklem

Bu araştırmanın örnekleme, özel eğitim okullarında ve özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerle, normal çocuklarla çalışan ilkokul

öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Özürlü çocuklarla çalışan az sayıda kurum, dolayısıyla öğretmen olması nedeniyle, Ankara ilindeki tüm özel eğitim kurumları öğretmenleri örnekleme dahil edilmiş, ancak bazı kurum müdürlerinin uygulamayı reddetmeleri ya da bazı öğretmenlerin aracı doldurmak istememeleri tüm gruba ulaşılmasını engellemiştir. Normal çocuklarla çalışan öğretmenler ise, farklı sosyoekonomik düzeydeki okullar arasından grup yöntemiyle seçilmiştir. Ölçme aracı araştırmacılar tarafından okullara götürülmüş, rehber öğretmen ya da müdürlere açıklama yapılarak teslim edilmiş, bir süre sonra geri alınmıştır.

Bu araştırmanın deneklerini özürlü çocuklarla çalışan 199 özel eğitim öğretmeni (ÖEO) ile normal çocuklarla çalışan 112 ilkokul öğretmeni (İOO) oluşturmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin % 67.3'ü kadın, % 32.6' sı erkek, ilkokul öğretmenlerinin ise % 81.25' i kadın, % 18.75' i erkektir. Özel eğitim öğretmenlerinin yaş ortalaması 34.77 (SS=8.55), ilkokul öğretmenlerinin ise 42.11 dir (SS=5.76). Öğretmenlerin çalışma süreleri ise özürlü çocuklarla çalışan öğretmenler için 12.89 (SS= 11.89), normal çocuklarla çalışan öğretmenler için ise 22 yıl dır (SS=5.56). Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim modeli ve çalıştıkları çocukların özelliklerine göre dağılımları tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim modeli ve çocuk özelliklerine göre dağılımları

| Özellikler | N | % | |
|----------------------------------|---------------------|-----|-------|
| Eğitim modeli | Kaynaştırma | 25 | 8.00 |
| | Özel sınıf | 37 | 11.89 |
| | Özel eğitim okulu | 114 | 36.65 |
| | Özel eğitim merkezi | 23 | 7.36 |
| | İlkokul | 112 | 36.01 |
| Çalışılan çocukların özellikleri | İşitme özürlü | 26 | 8.36 |
| | Görme özürlü | 37 | 11.89 |
| | Zihinsel özürlü | 101 | 32.47 |
| | Otistik | 8 | 2.57 |
| | Ortopedik özürlü | 27 | 8.68 |
| | Normal çocuk | 110 | 35.36 |

Araç

Araştırmada veri toplama aracı olarak Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan envanter, tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal tükenme (DT) boyutunda 9, kişisel başarı (KB) boyutunda 8 ve duyarsızlaşma (D) boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde 0= hiçbir zaman ve 6= her zaman olmak üzere 7'li dereceleme ile cevaplandırılmaktadır.

Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye çevrilen envanterin 235 kişilik (doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis v.b) bir grupla ön uygulaması yapılmış, bu gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda envanterde bazı değişikliklere gidilmiştir. Özgün ölçekte 7 basamaklı olan cevap seçeneklerinin, hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman şeklinde beşli dereceleme olarak düzenlenmesine karar verilmiştir. Öğretmenlerle yapılan bu çalışmada da 5 cevap seçeneği şekli kullanılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanterinde (MTE) puanlama sonucunda toplam puan ve alt ölçek puanları elde edilmektedir. Alt ölçek puanları, her madde için 0: hiçbir zaman, 4: her zaman olarak değerlendirilerek elde edilmekte, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden yüksek, kişisel başarı alt ölçeğinden düşük puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmektedir. Bunun yanı sıra, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler aynı şekilde, kişisel başarı alt ölçeğindeki maddeler ise ters puanlanarak (0=her zaman, 4=hiçbir zaman) toplam puan elde edilebilmektedir.

Bu çalışmada, öğretmenlerden toplanan verilerle MTE' nin bu grup için güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach ve iki yarı tekniği ile iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar diğer güvenilirlik çalışmaları ile birlikte aşağıda verilmiştir.

| Yapılan Çalışmalar | DT | KB | D |
|--------------------------|-----|-----|-----|
| Maslach, Jackson, 1986 | .88 | .83 | .72 |
| Gold, Roth, Wright, 1991 | | | |
| Cronbach α | .90 | .79 | .71 |
| Ergin, 1992 | | | |
| Cronbach α | .83 | .72 | .71 |
| Test-tekrar test | .83 | .67 | .72 |
| Çam, 1992 | | | |
| Cronbach α | .89 | .72 | .71 |
| İki yarı tekniği | .84 | .72 | .78 |
| Sucuoğlu, Kuloğlu, 1995 | | | |
| Cronbach α | .82 | .73 | .60 |
| İki yarı tekniği | .77 | .75 | .42 |

Yukarıda görüldüğü gibi öğretmenlerden toplanan verilerle elde edilen iç tutarlılık katsayıları diğer çalışmalarda elde edilenlere benzerdir. Ancak duyarsızlaşma alt ölçeği iç tutarlılık katsayısının diğer çalışmalarda elde edilenlerden düşük olduğu görülmüştür.

MTE' nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla çalışmanın deneklerini oluşturan 311 öğretmenden toplanan veriler üzerinden faktör analizi, temel bileşenler yöntemi ve varimax rotasyonu ile yapılmıştır. Özgün ölçekteki 3 faktörlü yapının Türkçe formda da olup olmadığını anlamak amacıyla doğrudan üç faktörlü rotasyon uygulanmıştır.

MTE' nin Türkçe formunun faktör yapısının özgün ölçeğin faktör yapısına benzediği, maddelerin özdeğeri 1' den büyük olan üç faktöre dağıldığı ve bir madde hariç diğerlerinin faktör yüklerinin .36 dan büyük olduğu görülmüştür. Ancak özgün formda duyarsızlaşma faktöründe yer almış olan 11. maddenin (Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum) duygusal tükenme faktöründe; bu faktörde yer alması gereken 14. maddenin ise (İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.) kişisel başarı faktöründe yer aldığı görülmüştür. MTE' nin faktör yapısı ve maddelerin faktör yükleri Tablo 2' de verilmiştir. 11. ve 14. maddelerin yer değiştirmesi hariç, öğretmenlerden toplanan verilerle yapılan faktör analizi sonuçları; ülkemizde hemşirelerle, Amerika'da ise öğretmenlerle yapı-

lanlara benzer sonuçlar göstermiştir (Green, Walkey, 1988; Iwanicki, Schwab, 1981; Ergin, 1992).

Ölçeğin Türkçe formunun yapısı hakkında bilgi edinebilmek amacıyla 311 öğretmenin toplam tükenmişlik puanları hesaplanmış ve toplam puanlarla alt ölçek puanlarının korelasyonuna bakılmış, toplam puan ile alt ölçek puan korelasyon katsayıları DT için .85, KB için -.62, D için .59 bulunmuştur (P .001). Toplam puanlar ile alt ölçek puanlarının korelasyonunun yüksek olması ölçeğin geçerliği açısından önemli bir bulgudur.

Tükenmişlik envanteri uygulanan öğretmenlerin yanıtlarının, sosyal beğenirlik eğiliminden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla 89 öğretmene sosyal beğenirlik ölçeği ve tükenmişlik ölçeği birlikte uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçunda, MTE' nin üç alt ölçeğinin sosyal beğenirlik ölçeği puanları ile korelasyon katsayıları, DT alt ölçeği için -.26, KB alt ölçeği için .27, D alt ölçeği için ise -.12 bulunmuştur (p .001).

Uygulama

Bu çalışmada, MTE' nin Ergin (1992) tarafından yapılan çevrisi kullanılmış, envanter maddelerinde yer alan "işim gereği karşılaştığım insanlar" ifadesi "öğrencilerim" olarak değiştirilmiştir.

Envanterin uygulanabilmesi için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan izin alınmış, daha sonra özel eğitim öğretmenleri için, özel eğitim okulları, özel sınıflar, özel eğitim merkezleri ve kaynaştırma programı uygulanan ilkokulların idarecileri ile görüşülerek, araştırmanın amaç ve uygulama aşaması anlatılmıştır. Aynı şekilde, normal çocuklarla çalışan öğretmenler için sekiz ilkokul ve ilköğretim okuluna başvurulmuş, envanterler sınıf öğretmenlerine doldurtulmuştur. Envanterin uygulanması ile özürü çocuklarla çalışan 210, normal çocuklarla çalışan 150 öğretmenden veri toplanmıştır. Ancak kimlik bilgileri ya da bazı maddelerin boş/eksik bırakıldığı envanterler geçersiz sayılmış, sonuç olarak 199 ÖÖ ve 112 İÖÖ'den toplanan veriler geçerli sayılmıştır. Tüm envanterler ikinci dönemin başında doldurularak tükenmişlikte zaman değişkeni kontrol altına alınmaya çalışılmıştır.

Tablo 2. MTE'nin Faktör Yapısı ve Maddelerin Faktör Yükleri

| MADELER | Faktörler | | |
|---|-----------|-----|-----|
| | F1 | F2 | F3 |
| 8. Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum. | .78 | | |
| 3. Sabah kalktığımda birgün daha bu işi kaldıramıyacağımı hissediyorum. | .76 | | |
| 2. İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum | .76 | | |
| 1. İşimden soğuduğumu hissediyorum. | .68 | | |
| 6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için çok yıpratıcı | .64 | | |
| 20. Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum. | .60 | | |
| 16. Doğrudan insanlarla çalışmak beni çok yıpratıyor. | .59 | | |
| 13. İşimin beni kısıtladığını hissediyorum. | .58 | | |
| 11. Bu işin giderek beni katılaştırmasından korkuyorum | .49 | | |
| 7. Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum . | | .69 | |
| 9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğumu hissediyorum. | | .62 | |
| 17. Öğrencilerimle aramda rahat bir hava yaratırım. | | .58 | |
| 12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim. | | .57 | |
| 19. Bu işte kaydedeğer birçok başarı elde ettim. | | .57 | |
| 4. Öğrencilerimin neler hissettiklerini hemen anlarım. | | .51 | |
| 18. İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim. | | .47 | |
| 21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum. | | .46 | |
| 14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum | | .32 | |
| 22. Öğrencilerimin bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum. | | | .72 |
| 15. Öğrencilerime ne olduğu umurumda değil | | | .66 |
| 10. Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim. | | | .49 |
| 5. Öğrencilerime sanki insan değilmiş gibi davrandığımı hissediyorum. | | | .36 |

BULGULAR

Öğretmenlerin tükenmişliklerini inceleyen bu çalışmada, özürlü çocuklarla çalışan öğretmenler ile normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri karşılaştırılmış ve iki grup öğretmen için tükenmişlikle ilgili temel değişkenler araştırılmış, bu amaçla toplanan veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilerek bulgular aşağıda verilmiştir.

1. Özel eğitim öğretmenleri ile ilkökul öğretmenlerinin tükenmişliklerinin karşılaştırılması

Çalışmada ilk olarak iki grup öğretmenin tükenmişlik envanterinden aldıkları toplam puanlar t testi ile karşılaştırılmış ve ilkökul öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t = .37, p > .05$). İÖÖ ile ÖEÖ' nin Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin her maddesinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığında ise iki grubun puanlarının envanterin duygusal tükenme boyutunda iki, kişisel başarı boyutunda ise beş maddede anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Kişisel başarı alt ölçeğinde yer alan, "öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözümü bulurum; yaptığım işle öğrencilerimin yaşamlarına katkıda bulunduğuma inanıyorum; öğrencilerle aramda rahat bir hava yaratıyorum; öğrencilerle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum; bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim" maddelerinde iki grup puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, her

maddede, ilkökul öğretmenlerinin kendilerini özel eğitim öğretmenlerinden daha başarılı hissettikleri görülmüştür.

Duygusal tükenme alt ölçeğinde yer alan "işimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum" maddesi ile "yolun sonuna geldiğimi hissediyorum". maddesinden iki grup öğretmenin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuş, İÖÖ' nin bu iki madde için duygusal tükenme puanlarının ÖEÖ' den fazla olduğu, bu iki madde için normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin kendilerini diğer gruptan daha fazla tükenmiş hissettikleri gözlenmiştir. İki grup öğretmenin puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı maddeler ve bu maddelerden alınan puan ortalamaları ile standart sapmaları aşağıda verilmiştir.

Özel eğitim öğretmenleri ile ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik envanterinin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar karşılaştırıldığı zaman, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının farklılaşmadığı, ancak iki grubun kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($t = 3.97 p < .001$) bulunmuştur. İlkökul öğretmenlerinin KB puanları ortalaması özel eğitim öğretmenlerinin KB puanları ortalamasından fazladır. Her iki grubun DT, KB, D puanları ortalamaları ve standart sapmaları ve t değerleri Tablo 3' te verilmiştir.

| | ÖEÖ | | İÖÖ | | | |
|---|------|------|------|------|-------|------|
| | x | ss | x | ss | t | p |
| Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözümü bulurum | 3.12 | .59 | 3.36 | .60 | -3.40 | .001 |
| Yaptığım işle öğrencilerimin yaşamına katkıda bulunduğumu hissediyorum. | 3.45 | .64 | 3.70 | .61 | -3.39 | .001 |
| Öğrencilerle aramda rahat bir hava yaratıyorum. | 3.38 | .60 | 3.60 | .63 | -2.93 | .004 |
| Öğrencilerle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum. | 3.08 | .85 | 3.34 | .78 | -2.76 | .006 |
| Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim. | 2.77 | .77 | 3.02 | .65 | -3.04 | .003 |
| İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum. | 2.00 | 1.33 | 2.47 | 1.31 | -2.98 | .003 |
| Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum. | .57 | .96 | 1.05 | 1.07 | -3.91 | .000 |

Tablo 3. Özel eğitim öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin MTE ' den aldıkları toplam ve alt ölçek puanları ortalamaları, standart sapmaları ve t değerleri

| | İÖÖ | | ÖEÖ | | t |
|-------------|-------|------|-------|------|-------|
| | x | ss | x | ss | |
| DT | 11.05 | 6.36 | 9.95 | 5.99 | 1.50 |
| KB | 26.56 | 2.87 | 24.04 | 3.59 | 3.97* |
| D | 1.45 | 2.07 | 1.68 | 2.13 | .96 |
| Toplam Puan | 17.38 | 8.96 | 17.77 | 8.73 | .37 |

*p= .000

2. Öğretmenlerin tükenmişliklerinin çalıştıkları eğitim modeline göre incelenmesi

Özürlü çocuklar eğitsel gereksinimleri doğrultusunda farklı eğitim modellerine yerleştirilirler. Bu modeller; kaynaştırma, özel sınıf, özel eğitim okulu ve özel eğitim merkezi olarak sıralanabilir. Bu çalışmada ilkokullar da bir eğitim modeli kabul edilmiş ve tüm öğretmenler çalıştıkları eğitim modeline göre gruplanarak grupların toplam ve alt ölçek puanları açısından farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, grupların toplam puan ile DT ve D puanları açısından farklılaşmadıkları, ancak kişisel başarı puanları arasında anlamlı fark olduğu ($F = 3.90, p \leq .01$) bulunmuştur. Farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla en az anlamlı farklar testi (least significant differences test) yapılmış ve ilkokul öğretmenlerinin KB puanlarının ($x=26.56$), sırasıyla özel eğitim merkezi, kaynaştırma programı, özel eğitim okulu öğretmenlerinden $p \leq .05$ düzeyinde farklılaştığı, özel sınıf öğretmenlerinin puanlarından farklılaşmadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin MTE alt ölçek puan ortalaması ve standart sapmaları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim modeline göre MTE alt ölçekleri puanları ortalaması ve standart sapmaları

| Eğitim Modeli | N | DT | | KB | | D | |
|---------------------|-----|-------|------|-------|------|------|------|
| | | x | ss | x | ss | x | ss |
| Kaynaştırma | 25 | 10.12 | 5.5 | 24.68 | 3.83 | 2.12 | 2.31 |
| Özel sınıf | 37 | 11.51 | 7.32 | 25.64 | 3.91 | 1.75 | 2.12 |
| Özel eğitim okulu | 114 | 9.69 | 5.70 | 25.08 | 3.35 | 1.51 | 2.07 |
| Özel eğitim merkezi | 23 | 8.52 | 5.29 | 24.60 | 4.03 | 2.00 | 2.25 |
| İlkokul | 112 | 11.05 | 6.35 | 25.56 | 2.87 | 1.45 | 2.07 |

3. Öğretmenlerde tükenmişliğin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin alt ölçeklerinden aldıkları puanlar ile toplam tükenmişlik puanlarının öğretmenlerin cinsiyet ve normal ya da özürlü çocukla çalışma değişkenlerine göre nasıl değiştiğine ANOVA çözümü ile bakılmış ve toplam puan, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarında, cinsiyet ile normal ve özürlü çocukla çalışma açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kişisel başarı alt ölçek puanının yine özürlü ya da normal çocukla çalışma değişkeninden etkilendiği ($F = 13.085, p = .002$), ancak cinsiyet ile normal ve özürlü çocukla çalışma değişkenlerinin KB puanı üzerinde ortak etkisi olmadığı görülmüştür. İlkokul ve özel eğitim okulu öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyete göre ortalaması ve standart sapmaları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Özel eğitim öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin MTE alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyete göre ortalaması ve standart sapmaları

| | | Kadın | | Erkek | |
|------------|----|-------|------|-------|------|
| | | x | ss | x | ss |
| | DT | 10.55 | 6.46 | 8.69 | 4.67 |
| ÖEÖ Öğret. | KB | 25.08 | 3.75 | 25.09 | 3.24 |
| | D | 1.56 | 1.95 | 1.95 | 2.45 |
| | DT | 10.97 | 6.52 | 11.38 | 5.71 |
| İÖÖ Öğret. | KB | 26.81 | 2.79 | 25.47 | 3.04 |
| | D | 1.31 | 2.05 | 2.09 | 2.09 |

*p<.05

4. Öğretmenlerde tükenmişliğin çalışma süresine göre incelenmesi

Tüm öğretmenler, çalışma süreleri 5 yıldan az ve 5 yıldan fazla olmak üzere iki grupta toplanmış, toplam tükenmişlik ve alt ölçek puanlarının çalışma süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. 411 öğretmenin toplam tükenmişlik puanı ile DT ve D puanlarında farklılaşma olmadığı, ancak KB puanlarında iki grup arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. 5 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin KB puanları ortalaması ($x = 26.00$), 5 yıldan az çalışan öğretmenlerin KB puanları ortalamasından ($x = 24.21$) fazladır.

İlkokul öğretmenlerinin tümünün çalışma sürelerinin 5 yıldan fazla olması dolayısıyla 5 yıldan az çalışan öğretmenin bulunmaması nedeniyle çalışılan süre ile ilkökul/özel eğitim öğretmeni olma değişkenlerinin ortak etkisi incelenmemiştir. Bu nedenle, özel eğitim öğretmenleri bir grup olarak ele alınarak, 5 yıldan az ve 5 yıldan fazla çalışmış özel eğitim öğretmenlerinin puanları karşılaştırıldığı zaman, toplam puan, DT ve D alt ölçek puanları arasında fark yokken, KB puanları arasında anlamlı fark ($t = 2.33, p \leq .05$) bulunmuş, beş yıldan fazla çalışmış özel eğitim öğretmenlerinin KB puanlarının ($x = 25.53$), beş yıldan az çalışmış olanların puanlarından ($x = 24.21$) daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca, özel eğitim öğretmenleri için çalışma süresi ile öğretmenin cinsiyetinin toplam puan üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan 2×2 ANOVA çözümüne göre özel eğitim öğretmenleri için çalışma süresi ile cinsiyet değişkenlerinin toplam tükenmişlik puanı ($F=9.59, p=.002$) ve duyarsızlaşma alt ölçek puanı ($F = 7.91 p= .002$) üzerinde ortak etkisi olduğu görülmüştür. 5 yıldan az çalışan erkek öğretmenlerin toplam puan ortalamaları diğer gruplardan daha fazla ($x = 21.55$), toplam puanı en az olan grup ise 5 yıldan fazla çalışmış erkek öğretmenlerdir ($x = 14.78$). Aynı şekilde, grupların D puanları incelendiği zaman D puanları ortalaması 5

yıldan az çalışan erkek öğretmenlerde en fazla ($x = 2.85$), 5 yıldan fazla çalışmış kadın öğretmenlerde ise duyarsızlaşma puanı en az ($x = 14.88$) olduğu görülmüştür..

5. Öğretmenlerde tükenmişliğin yaş değişkenine göre incelenmesi

Araştırma denekleri, yaşı 30' dan az, 31-40 arasında ve 41 'den fazla olanlar olmak üzere üç grupta toplanarak öğretmenlerde tükenmişliğin yaş gruplarına göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Tüm deneklerin tükenmişlik puanları yaşlarına göre incelenmiş, yapılan varyans analizi sonucunda, toplam tükenmişlik puanı ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının yaşa göre değişmediği, kişisel başarı puanlarında ise yaş grupları arasında anlamlı fark olduğu ($F = 8.13, p=.0004$) görülmüş, farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak üzere uygulanan LSD testi sonucunda yaşı 41' den fazla olan grubun kişisel başarı puanları ortalamasının ($x = 26.32$), yaşı 30' dan az olan grubun puan ortalamasından ($x = 24.37$) farklılaştığı bulunmuştur.

Tüm öğretmenler için yaş, cinsiyet ve çalışılan süre değişkenlerinin ortak etkisi incelenmek istenmiş, ancak, 30 yaşın altında ve 5 yıldan az çalışan ilkökul öğretmeni olmadığı için çok yönlü varyans analizi yöntemi kullanılamamış, her iki grup öğretmen için cinsiyet ve yaş değişkenlerinin tükenmişlik üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Özel eğitim öğretmenleri için cinsiyet ve yaş değişkeninin etkileri 2×2 ANOVA ile çözümlenmiş ve toplam tükenmişlik puanı, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanları üzerinde iki değişkenin ayrı ayrı ve ortak etkisi olmadığı, ancak duygusal tükenme alt ölçek puanı üzerinde cinsiyet ve yaş değişkenlerinin ortak etkisi ($F= 4.95 p=.000$) olduğu görülmüştür. Grupların ortalamalarına göz atıldığı zaman, yaşı 31-40

olan kadın öğretmenlerin tükenmişlik puanları ($x = 11.78$) en fazla, yaşı 41 den fazla olan erkek öğretmenlerin tükenmişlik puanları ise ($x = 6.62$) en azdır.

İlkokul öğretmenlerinde ise 30 yaşın altında öğretmen olmadığı, 31-40 yaşları arasında 46, 41' den büyük 76 öğretmenin olduğu görülmüş, iki grubun alt ölçek puanlarındaki farkı görebilmek amacıyla t testi uygulanmış ve sonuçta, iki grubun sadece DT puanında arasında anlamlı fark olduğu ($t = 2.95, p = .004$) ve yaşı 41 'den büyük olan öğretmenlerin tükenmişlik puanları ortalamasının ($x = 12.40$), yaşı 31-40 arasında olan gruptan daha fazla olduğu ($x = 9.13$) bulunmuştur. Öğretmenlerin toplam tükenmişlik puanları ile alt ölçek puanlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Özel eğitim öğretmenleri ile ilkökul öğretmenlerinin yaşlarına göre MTE alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalama ve standart sapmaları

| Yaş Grupları | 30 < N=34 | | 31-40 N=131 | | 41> N=54 | | F |
|--------------|--------------|------|----------------|------|-------------|------|-------|
| | X | SS | X | SS | X | SS | |
| DT | 8.35 | 4.65 | 10.41 | 5.00 | 10.03 | 8.18 | .23 |
| ÖEÖ KB | 25.12 | 3.81 | 25.58 | 3.71 | 26.00 | 3.07 | 3.66* |
| D | 1.94 | 2.30 | 1.79 | 2.25 | 1.42 | 1.86 | 2.07 |
| | N=0 | | N=44 | | N=68 | | t |
| DT | - | | 9.13 | 4.81 | 12.40 | 6.85 | 2.94* |
| İÖÖ KB | - | | 26.52 | 2.92 | 26.59 | 2.82 | .95 |
| D | - | | 1.15 | 1.81 | 1.59 | 2.06 | .22 |

* $p < .02$ ** $p < .01$

6. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerinin aldıkları eğitime göre incelenmesi

Araştırma kapsamında yer alan özel eğitim öğretmenleri, aldıkları eğitime göre; öğretmen okulu, öğretmen okulu+hizmet içi özel eğitim, üniversite özel eğitim bölümü ve diğer

olmak üzere gruplanarak toplam tükenmişlik ve alt ölçek puanlarının bu gruplara göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda özel eğitim öğretmenlerinin toplam ve alt ölçek puanlarının, öğretmenlerin aldıkları eğitime göre değişmediği, grup puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin toplam ve alt ölçek puanlarının aldıkları eğitime göre dağılımı tablo 7 ' de verilmiştir.

Tablo 7 . ÖEÖ' nin aldıkları eğitime göre toplam ve alt ölçek puan ortalamaları ve standart sapmaları

| | Öğretmen Okulu N=17 | | Hizmetiçi Eğitim N=22 | | Özel Eğitim Bölümü N=63 | | Diğer N=97 | | F |
|------|------------------------|------|--------------------------|------|----------------------------|------|---------------|------|------|
| DT | 8.94 | 4.60 | 9.59 | 5.80 | 10.06 | 5.68 | 10.15 | 6.49 | |
| KB | 25.18 | 3.37 | 25.32 | 4.71 | 24.76 | 3.42 | 25.18 | 3.51 | .21 |
| D | 2.18 | 2.12 | 1.00 | 1.52 | 2.08 | 2.64 | 1.56 | 1.89 | 1.82 |
| Top. | 16.47 | 7.01 | 5.45 | 7.81 | 18.63 | 9.52 | 17.96 | 8.67 | .86 |

7. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerinin çalıştıkları özür grubuna göre incelenmesi

İnsanlarla yüzyüze çalışan bireylerin tükenmişliklerini inceleyen araştırmalarda, birlikte çalışılan bireyin özelliklerinin tükenmişliği etkileyen bir değişken olabileceği savunulmaktadır. Öğretmenler için, çalıştıkları grubun sınıf düzeyi ve öğrencilerin özelliklerinin tükenmişliği etkileyebileceği düşünülerek tüm öğretmenler işitme, görme, zihinsel, ortopedik özürlü, otistik çocuklar ve normal çocuklarla çalışan öğretmenler olmak üzere altı grupta toplanmış ve çocukların özelliklerine göre tükenmişliğin değişip değişmediği incelenmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda farklı özelliklerdeki çocuklarla çalışan öğretmenlerin toplam puanları ile DT ve D puan ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı, ancak 6 grubun KB puanlarının birbirinden farklılaştığı ($F = 4.04, p < .01$)

görülmüştür. Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak amacıyla LSD testi yapılmış ve normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin KB puanları ortalamasının işitme, zihinsel ve görme özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin puanlarından farklılaştığı, otistik ve ortopedik özürlü çocukların puanlarından farklılaşmadığı görülmüştür. Ayrıca, ortopedik özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin KB puanlarının da işitme özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin puanlarından farklılaştığı bulunmuştur. Altı grup öğretmenin, DT, KB ve D puanları ortalama ve standart sapmaları tablo 8' de verilmiştir

TARTIŞMA

Bu çalışmada özel eğitim ve ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile tükenmişliği etkileyen değişkenler incelenmiştir. Araştırmada, Maslach tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye çevrilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Maslach tükenmişlik envanteri kullanılmıştır. MTE ile toplanan verilerle, bu örneklem grubu için güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, bu araç ile öğretmenlerin tükenmişliklerinin güvenilir şekilde değerlendirilebileceği, Cronbach α katsayılarının, orijinal ölçek ve Türkçe formu kullanılarak yapılmış olan diğer çalışmalarda bulunan katsayılarla benzerlik gösterdiği bulunmuştur.

Aracın yapı geçerliğini incelemek üzere faktör analizi yapılmış, faktör yapısının iki maddenin yer değiştirmesi dışında orijinal ölçek (Gold, 1985) ve Türkçe formun (Ergin, 1992) faktör yapısı ile benzer olduğu görülmüştür.

Sosyal bilimlerde yapılan araştırmalarda; bireyler, kendileri ya da içinde buldukları durum hakkında bilgi verirken çeşitli etkiler altında kalabilmektedir. Bu etkiler arasında en önemlilerinden birisinin de kişinin kendini diğerlerine beğenilen özelliklere ve davranışlara sahip olduğunu gösterme eğilimidir

(Kozan, 1983). Bu çalışmada, öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin maddelerini yanıtlarken sosyal beğenirlik eğiliminden etkilenip etkilenediklerini belirlemek amacıyla Kozan tarafından geliştirilen sosyal beğenirlik ölçeği doldurtulmuştur. Sosyal beğenirlik ölçeği ile tükenmişlik ölçeği toplam ve alt ölçek puanlarının korelasyonu, öğretmenlerin yanıtlarının sosyal beğenirlikten çok az etkilendiğini, tükenmişlik envanteri ile yapılan değerlendirmenin/ölçmenin geçerli olduğunu göstermektedir.

Özel eğitim ve ilkökul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırıldığı zaman iki grubun toplam puanları arasında fark olmadığı, ancak KB alt ölçek puanlarının farklılaştığı bulunmuştur. Ülkemizde; alanda yetişmiş öğretmenlerin nitelik ve nicelik açısından çok sınırlı olması nedeniyle özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çoğunun ilkökul öğretmeni olması ve buna bağlı olarak özürlü çocuklarla ilgili bilgi/deneyimlerinin sınırlı olması sonucunda, çalıştıkları özürlü çocukları fazla tanımadan, özel eğitim yöntem ve tekniklerini bilmeden, kullanmadan eğitmeye çalışmaktadırlar (Çağlar, 1979). Gerek özürlü çocukları tanınamaları, gerekse son derece sınırlı bilgi ile çocuklarla çalışmaları sonucunda özürlü çocukların eğitsel gereksinimlerini karşılayamayacakları düşünülebilir. Bu nedenle ilkökul öğretmenlerinin çalıştıkları grubu tanıdıkları, bu grup çocukları eğitmek üzere eğitim aldıkları, uygun program ve yöntemlerle, belirli bir müfredat programı çerçevesinde eğitim verdikleri düşünülürse, bu öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissettikleri kabul edilebilir.

Özürlü çocukların eğitsel gereksinimleri farklı eğitim modelleriyle karşılanabilmektedir. Özel eğitim okulları, özel sınıflar, kaynaştırma programları, özel eğitim merkezleri olarak sıralanabilen bu eğitim modelleri; öğrencilerin özür derecesi, öğretmenin çalışma süresi ve şekli, eğitim programları, eğitimin yoğunluğu ve yardımcı servisler açısından birbirlerinden fark-

lıdırlar. Bu çalışmada ilkokullar da bir eğitim modeli olarak kabul edilmiş böylece çeşitli yönlerden birbirlerinden farklı olan beş eğitim modelinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın deneklerini oluşturan 311 öğretmen arasında sadece ilkokullarda çalışan öğretmenlerin KB puanlarının özürü çocuklarla çalışan öğretmenlerin puanlarından farklılaşması, yine ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları model ve buna bağlı olarak çalıştıkları çocukların özelliklerini bilme açısından kendilerini daha başarılı hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin puanlarının özel sınıf öğretmenlerinin puanlarından farklılaşmaması, özel sınıfların ilkokullar içerisinde yer almaları, bu sınıflarda çalışan öğretmenlerin İÖÖ ile benzer koşulları paylaşmaları ile açıklanabilir. İlkokulların içinde açılmış olan özel sınıflarda çalışan öğretmenler, ders saatleri dışında normal çocuklar ve diğer öğretmenlerle birarada olmakta, normal çocukların müfredat programlarına çok benzer bir programı normal sınıf düzeninde uygulamaktadırlar. Ayrıca, okulun resmi işleyişinin içinde diğer öğretmenlerle aynı statüde bulunmaları, aynı yetki ve sınırlılıklarının olması nedeniyle, ilkokul öğretmenleriyle benzer yaşıntılara sahip oldukları düşünülebilir.

Öğretmenlerin DT ve D alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamışsa da DT puanlarına göz atıldığı zaman kaynaştırma programlarında çalışan öğretmenlerle ilkokul öğretmenlerinin DT puanlarının özürü çocuklarla çalışan diğer gruplardan yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde, D puanları arasında da en yüksek puanı kaynaştırma öğretmenlerinin olması, bu öğretmenlerin DT ve D puanlarının; özürü çocuklar hakkında hiçbir bilgi almaksızın ve kurumda öğrenciler, öğrenci velileri ve öğretmenleri hazırlamak, özel eğitim konusunda yetmiş eleman bulundurmamak gibi alt yapı çalışmaları yapılmaksızın sınıflarına kabul edilen özürü çocuklarla çalışmak zorunda kalmaları nedeniyle diğer gruplardan fazla olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada, tüm öğretmenlerin toplam tükenmişlik ve alt ölçek puanlarının cinsiyete göre değişmediği ayrıca, ÖEÖ ya da İÖÖ olma ile cinsiyetin tükenmişlik puanları üzerinde ortak etkisi olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Maslach ve Jacson (1985) ve Greenglass ve Burke (1987), çalışmaları sonucunda cinsiyet değişkeninin tükenmişlikte önemli bir yordayıcı olmadığını, çalışmalarda kadın ve erkeklerin tükenmişlik düzeyleri arasında çok az bir fark olduğunu ve bu farkın üzerinde önemli yorumlara gidilmemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmada da kadın ve erkeklerin toplam tükenmişlikleri arasında anlamlı fark olmadığı bulgusu diğer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Bazı çalışmalarda, tükenmişlikte, öğretmenin çalışma süresinin önemli bir değişken olmadığı açıklanmış (Nagy ve Davis, 1985; Gold, 1985), bazılarında ise çalışma süresi ile tükenmişliğin ters ilişkili olduğu, çalışma süresi az olan grubun tükenmişlik düzeyinin çalışma süresi fazla olan gruptan fazla olduğu (Maslach ve Jackson, 1981; Schwab ve Iwanicki, 1982) belirtilmektedir. Bu çalışmada, gerek tüm örneklem grubu gerekse özel eğitim öğretmenleri için yapılan analiz sonucunda KB alt ölçek puanının çalışma süresi ile ilişkili olduğu, öğretmenin çalışma süresi arttıkça KB puanının arttığı bulunmuştur. Bu sonuç Ergin' in (1992) hemşirelerle yaptığı çalışma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerde tükenmişliğin yaşa göre değişip değişmediği incelendiği zaman tüm örneklem grubu için toplam puan ile DT ve D puanlarının yaşa göre değişmediği, ancak öğretmenin yaşı arttıkça KB puanının arttığı görülmüş, yaşı 41 den fazla olan öğretmenlerin KB puanlarının ortalamasının daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Farber' in (1984) yaşın tükenmişlikte etkili olduğu, gençlerde tükenmişliğin daha fazla yaşandığı ve Gold'un (1985) genç öğretmenlerde KB puanlarının daha fazla olduğu şeklindeki bulgularıyla çelişkili görül-

mektedir. ÖEÖ için cinsiyet ve yaşın DT üzerinde ortak etkisi olduğu, yaşı 31-40 olan kadınlarda duygusal tükenmenin en fazla, yaşı 41 den fazla olan erkeklerde ise en az olduğu görülmüştür. Gold ve ark., (1991), öğretmenleri, yaşları 26' dan küçük ve 26' dan büyük olarak iki gruba ayırdıkları çalışmalarında, duygusal tükenmenin en fazla genç erkek öğretmenlerde görüldüğü, genç erkeklerde tükenmişliği ortaya çıkaran stresin fazla olduğu açıklanmaktadır. Ancak bu bulgular, bu araştırmanın ÖEÖ ilgili sonuçlarıyla çelişkilidir.

Gold (1985), öğretmenlerde yaşın tükenmişlik üzerindeki etkilerini incelemiş, genç olanların daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamalarına karşın tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda yaşlı olanlara göre daha fazla puan alma eğiliminde olduklarını gözlemiştir. Bu çalışmada ise yaş, ilkökul öğretmenleri için önemli bir değişken olarak bulunmuş, ancak her iki grup için de yaşı 41' den fazla olan öğretmenlerin DT puanlarının, genç olanlardan daha fazla olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu, yaşın DT boyutuyla ilişkili olabileceği yönündeki araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Schwab ve Iwanicki, 1982; Gold, 1985; Hodges ve ark., 1992).

Öğretmenlerin tükenmişliğinde, yaşın KB puanları açısından önemli bir değişken olduğu, KB puanlarının tüm öğretmenler için yaşa göre farklılaştığı, bu çalışmada da gözlenmiştir. Yaşı 41' den büyük olan özel eğitim ve ilkökul öğretmenlerinin KB puanları, yaşı 30' dan küçük ve 31-41 arasında olan öğretmenlerin KB puanlarından fazladır. Bu bulgu, genç kişilerde kişisel başarının yaşlı olan gruba göre daha fazla olduğu şeklindeki bulgularla çelişmektedir (Gold, 1985). Ancak yaşın, bireyin çalışma süresine paralel olarak değişen bir değişken olduğu düşünülürse, çalışma süresi ve buna bağlı olarak yaşı en büyük olan grubun kişisel başarı puanlarının fazla olması, bireyin yaşı ve deneyiminin artması ile kendisini daha başarılı hissetmesinin şartırcı olmadığı düşünülebilir.

Ülkemizde özürli çocuklarla çalışan öğretmenler farklı şekillerde yetişmektedir. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olmuş öğretmenlerin yanısıra öğretmen okulu çıkışlı öğretmenler ve kısa süreli hizmet içi programlara katılmış ilkökul öğretmenleri de özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Özürli çocuklarla çalışan öğretmenlerin özel eğitim alanında yetişmiş olmaları, çalıştıkları özürli çocuk grubunu daha iyi tanımalarına, uygun araç/gereç, eğitim yöntem ve tekniklerini kullanmalarına yol açacaktır. Böylece bu grup öğretmenin çalıştıkları özür grubunun eğitim gereksinimlerini daha iyi karşılayabilecekleri, dolayısıyla daha fazla iş doyumunu sağlayabilecekleri düşünülmektedir. Oysa yapılan analiz sonucunda, farklı şekilde yetişmiş öğretmenlerin toplam puanları ve alt ölçek puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur.

Türkiye'de özel eğitim alanındaki personel nitelik ve nicelik açısından çok sınırlıdır. Bu durumda, özel eğitim alanındaki öğretmen açığının kapatılabilmesi için birçok ilkökul ve branş öğretmeni, özel eğitim kurumlarına ve/veya özel sınıflara atanmıştır. Bunun sonucu olarak, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerden aldıkları eğitimin niteliğine bakılmaksızın benzer görevler beklenmekte, bu öğretmenler aynı tür uygulamaları yapmakta ve aynı tür sıkıntılarla karşılaşmaktadırlar. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun olan öğretmenler, çeşitli nedenlerle bilgilerini uygulamaya aktaramazken, diğer öğretmenler de konuyla ilgili bilgiye sahip olmadıkları için yetersiz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin aldıkları eğitim gözönüne alınmaksızın aynı yetersiz koşullarda çalışıyor olmaları tükenmişlik düzeyleri açısından benzer sonuçlara yol açmış olabilir. Ancak, bu konuda, öğretmenlerin çalıştığı kurumların özelliklerinin, günlük çalışma saatinin, iş yükünün, kurumun koşullarının, kurumun öğretmenin beklentilerini karşılayıp karşılamadığının incelenmesi ile daha ayrıntılı bilgi edinilebilecektir.

Özürli çocuklarla çalışmak, temel öğretmenler ayı olsa bile normal çocuklarla çalışmaktan çok farklıdır. Çocukla bireysel olarak çalışmak ve bazı becerileri öğretebilmek için çocuğa çok yakın olmak, öğretim/egitim sürecinin daha zor olması ve bazı çocuklar için gelişmenin çok yavaş olması gibi durumların yanısıra çocuğun kazanması gereken araçların tanınması, gerektiğinde onarılması, aracı kullanabilmesi için yardımların yapılması özürli çocuklarla çalışmanın farklı taraflarıdır. Normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin KB puanlarının daha yüksek olması, bu öğretmenlerin çalıştıkları grubun eğitim gereksinimlerini karşılamada kendilerini yeterli bulmaları ile ilgili olabilir.

Otistik ve normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin KB puanlarının farklılaşmaması, bu çalışmanın denekleri olan otistik çocuk öğretmenlerinin, bu konuda eğitim almış, çocukları iyi tanıyan grup olması ve çocukların gereksinimi olan eğitimi sağlayabilmeleri ile açıklanabilir. Ortopedik özürli çocuklar ise özel eğitim okullarına devam eden normal zekada, ancak fiziksel yetersizlikleri olan, bu yetersizlikleri çeşitli araçlarla giderilebilen çocuklardır. Bu nedenle, bu çocukların eğitsel gereksinimleri ve öğretmenlerden beklentileri normal çocuklardan çok farklılaşmadığı, öğretmenlerinin de kendilerini daha başarılı hissettikleri söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile ilgili daha pek çok araştırma yapılmasına gerek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalarda, her özür grubu için ilgili kurumlarda çalışan öğretmenlerin mesleklerinden beklentileri, çalıştıkları işin ve iş ortamının özellikleri, iş doyumları, işin öğretmenin yaşamındaki önemi, idareden destek görüp görmedikleri, iş değiştirme isteklerinin olup olmaması gibi değişkenlerle tükenmişlik ilişkisi araştırılmalıdır. Özürli çocuğun yaşı ve özürün derecesi de tükenmişliği etkileyebilecek değişkenler olarak ele alınmalıdır. Ayrıca öğretim yılının farklı zamanlarında (başında, ortasında, sonunda)

değerlendirme yapılarak, ders yılı sürecinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkileri de incelenmelidir. Bunların yanısıra hem özel eğitim hem de ilkökul öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bu özelliklerle tükenmişlik sendromu nun ilişkisinin incelenmesi de öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin kişilik özelliklerinin, bu meslek için gerekli olan özelliklerle tutarlı olup olmadığı konusunda da yordayıcı bilgiler edinilmesini sağlayacaktır.

Kaynaklar

- Çağlar, D. (1979). *Türkiyede özel eğitim alanına personel yetiştirme sorunları*, Yayınlanmamış doktora tezi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması. 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 155-160.
- Çankaya, F. Y. (1992). Öğretmenlerin sıkıntıları. *Çağdaş Eğitim*, 17 (174), 9-12.
- Dereköy, R. (1992). Öğretmenlik mesleği ve niteliği. *Çağdaş Eğitim*, 17 (174), 41-42
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik ölçeğinin uygulanması. 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 143-154.
- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- Friedman, I. (1993). Burnout in teachers: The concept and its unique care meaning. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1035-1044.
- Green, D. E, Walkey, F. H. (1988). A confirmation of the three factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement* 48, 579-584
- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1985). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18 (3-4), 215-219.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 1009-1016.
- Gold, Y. (1985) The relationship of six personal and life history variables for a to standing on three-dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.

- Gold, Y., Robert, A. R. & Wright, C. R. (1991). The relationship of scores on the educational survey: A modified version of the Maslach Burnout Inventory, the three teaching related variables for a sample of 132 beginning teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 429-438.
- Hodge, G. M., Jupp, J. J., & Taylor, A. J. (1994). Workstress, distress and burnout in music and mathematic teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 65-76.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jackson, S. E., Schwab, R. L., Schuler, R. S (1986). Towards of understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.
- Koçak, K. (1992). Türk Milli Eğitiminde öğretmen yetiştirme ve istihdamı. *Çağdaş Eğitim*, 17 (174), 9-12.
- Kozan, K. (1983). Davranış bilimleri araştırmalarında sosyal beğenirlik boyutu ve Türkiye için bir sosyal beğenirlik ölçeği. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 10 (3), 447-478
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Nagy, S., & Davis, L. D. (1985). Burnout: A comparative analysis of personality and environmental variables. *Psychological Reports*, 57, 1319-1326.
- Ok, A. (1991). Öğretmenin toplumdaki yeri ve etkisi. *Çağdaş Eğitim*, 16 (171), 18-21
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Torun, A. (1996). Stres ve tükenmişlik. Endüstri ve Örgüt Psikolojisi. *Psikoloji Dergisi Özel Sayısı*, 43-53.
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35, 4, 283-305.
- Tekışık, H. H. (1992). Öğretmenler toplumda layık oldukları statüye nasıl kavuşturulur? *Çağdaş Eğitim*, 17 (175), 1-7.
- Wolpin, J., Burke, J. R., & Greenglass, E. R. (1991). Is job satisfaction an antecedents or a consequence of psychological burnout ? *Human Relations*, 44, 2, 193-209.