



**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Programı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM  
ÖĞRETMENLERİNİN ŞEFKAT YORGUNLUĞU DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

Nazlı Vuran

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye... En İyiyeye...*



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Programı

OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLERLE ÇALIŞAN ÖZEL EĞİTİM  
ÖĞRETMENLERİNİN ŞEFKAT YORGUNLUĞU DENEYİMLERİNİN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF COMPASSION FATIGUE EXPERIENCES OF SPECIAL  
EDUCATION TEACHERS WORKING WITH INDIVIDUALS WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDER

Nazlı VURAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2024

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Nazlı VURAN'ın hazırladığı “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle alışan zel Eğitim ğretmenlerinin şefkat Yorgunluğu Deneyimlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **zel Eğitim Ana Bilim Dalı, Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Mustafa Baloğu

J¼ri Üyesi (Danışman) Doç. Dr. Seray Olçay

J¼ri Üyesi Doç. Dr. şeyda Demir

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, ğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu araştırmada OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim ğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna dair deneyimlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni ile tasarlanmıştır. Araştırmanın alışma grubunu üniversitelerin özel eğitim ğretmenliği lisans programlarından mezun olan ve en az bir yıldır OSB tanısı olan bireyler ve aileleri ile çalışma deneyimi olan on özel eğitim ğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın verileri katılımcılarla yapılan 20-50 dakikalık yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme verilerinin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla her bir katılımcı için görüşme soruları ve alanyazın dikkate alınarak veri setinde yansıtıcı olduğu düşünülen aıklamara bir kod verilmiştir. Bu bağlamda 33 kod elde edilmiştir. Ardından ortak anlam ifade eden kodlardan kategorilere, kategorilerin karşılık geldiği kavramsal temsillerden ise temalara ulaşılmıştır. İçerik analizi sonucunda şefkat yorgunluğuna ilişkin risk faktörleri, şefkat yorgunluğu belirtileri ve şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileri olmak üzere üç tema belirlenmiştir. Araştırma bulguları görüşmelere katılan öğretmenlerin şefkat yorgunluğu belirtileri olarak değerlendirilebilecek deneyimlerden söz ettiklerini ve şefkat yorgunluğu belirtileri ile baş etme stratejileri geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca özel eğitim ğretmenlerinin ifadelerinde alanyazında şefkat yorgunluğu açısından riskli kabul edilen bazı faktörlerin de yer aldığını ve bu faktörlerin bazılarının OSB'ye özgü olduğunu göstermiştir. Bu araştırmanın, OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim ğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerine bir ışık tutarak, erken tespit ve müdahaleyle bu duruma ilişkin farkındalığı artırmayı ve öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmeyi amaçlayarak alanyazına ve uygulamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bulguları alayzın bağlamında tartışılarak ileri araştırma ve uygulama ortamlarına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar sözcükler:** otizm spektrum bozukluğu, şefkat yorgunluğu, özel eğitim öğretmenleri, ikincil travmatik stres, dolaylı travma

## Abstract

This study aimed to examine the experiences of special education teachers working with individuals diagnosed with ASD regarding compassion fatigue in their professional lives. The study was designed using a phenomenological approach from qualitative research methods. The research group consisted of ten special education teachers who graduated from university special education teaching programs and had taught individuals diagnosed with ASD for at least one year. Data were collected through semi-structured interviews lasting 20-50 minutes with the participants. The interview data were analyzed using content analysis, with similar meanings in the transcripts coded at the smallest meaning units. As a result of analyzing the participants' statements, categories were formed, leading to the development of three themes: risk factors for compassion fatigue, symptoms of compassion fatigue, and coping strategies for compassion fatigue. The study's findings were interpreted based on these three themes and their subcategories. The findings indicated that some statements within the scope of compassion fatigue symptoms were present in the teachers' narratives. Additionally, some factors considered risky for compassion fatigue in the literature were expressed by the teachers. It was also observed that special education teachers developed strategies to cope with symptoms of compassion fatigue. The study's findings are expected to contribute to the literature by shedding light on the experiences of compassion fatigue among special education teachers working with individuals diagnosed with ASD. Based on the study's findings, several suggestions were made for both research and practice.

**Keywords:** compassion fatigue, special education teachers, autism spectrum disorder, secondary traumatic stress, vicarious trauma

## Teşekkür

Bu tez çalışmasının tamamlanmasında bana destek veren herkese içtenlikle teşekkür etmek istiyorum.

Öncelikle, tez danışmanım Doç. Dr. Seray Olçay'a sonsuz teşekkürlerimi sunmak isterim. Kendisinin bilgi birikimi, yol göstericiliği ve en çok da sabrı olmadan bu çalışmayı tamamlamam mümkün değildi. Her an yanımda olduğu, her soruma içtenlikle cevap verdiği ve işlerimi son güne ve bazen yarım bırakmaya meyilli olduğumu bilip büyük hoşgörü ve özveriyle destek verdiği için teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde yer alan ve değerli önerileriyle tezimin şekillenmesine katkıda bulunan hocalarım Prof. Dr. Mustafa Baloğlu, Doç. Dr. Seray Olçay ve Doç. Dr. Şeyda Demir'e çok teşekkür ederim. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlama sürecinde uzman görüşleriyle tezime sunduğu değerli katkılarından dolayı Prof. Dr. Mustafa Baloğlu'na, yarı yapılandırılmış görüşme sorularının düzenlenmesinde ve veri analizinde sunduğu uzman görüşleri ve manevi destekleri için Uzm. Psk. Elif Ayşenur Taşoğlu'na ve örneklem bulma sürecimde sunduğu kıymetli desteklerden dolayı Arş. Gör. Çimen Oğur'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bana koşulsuz destek veren, her ihtiyacım olduğunda yanımda olan, lojistik, teknik ve her türlü angarya işi hiç şikayet etmeden yapan sevgili eşim Berkay Vuran'a çok teşekkür ederim. İyi ki varsın. Ayrıca verdikleri destekler için ailem Betül Erşan, Ahmet Erşan, Işıl Vuran ve Osman Vuran'a; moral ve motivasyonları için gamenight ekibimiz Melike Erşan, Can Keleş, Nazlınur Kemaloğlu ve Fatma Uysal'a ve benden desteklerini esirgemeyen arkadaşım Deniz Özkan'a teşekkür ederim.

Son olarak, tezimi yazarken her daim yanımda olan, verdiği bilgilerle bana yol gösteren, benimle çalışıp beni çalışmaya teşvik eden (bazen cebren ve hile ile) ve mental sağlığımı korumamda yardımcı olan değerli arkadaşım Selen Saatoğlu'na çok teşekkür

ederim. Bu sözler kendisini kızdıracak olsa da, söylemeliyim ki o olmasaydı bu teşekkür yazısını yazıyor olmazdım.

Herkes rahat bir nefes alabilir, bitti.

Nazlı Vuran

02.07.2024



## İçindekiler

Kabul ve Onay .....	ii
Öz .....	iii
Abstract .....	iv
Teşekkür .....	v
Tablolar Dizini .....	ix
Şekiller Dizini .....	x
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini .....	xi
Bölüm 1 Giriş .....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	9
Araştırma Problemi.....	11
Sayıtlar.....	11
Sınırlılıklar.....	11
Tanımlar.....	11
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	12
Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim .....	12
Şefkat Yorgunluğu .....	16
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şefkat Yorgunluğu Deneyimlerini İnceleyen Araştırmalar .....	21
Bölüm 3 Yöntem .....	31
Araştırma Modeli.....	31
Katılımcılar.....	32
Araştırmacı .....	34
Danışman .....	34
Veri Toplama Süreci .....	35
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi.....	35

Verilerin Toplanması.....	36
Verilerin Analizi.....	37
İnandırıcılık.....	39
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	42
Şefkat Yorgunluğuna İlişkin Risk Faktörleri.....	43
Şefkat Yorgunluğu ile İlişkili Belirtiler.....	57
Şefkat Yorgunluğu ile Baş Etme Stratejileri.....	64
Bölüm 5 Tartışma.....	70
Şefkat Yorgunluğuna İlişkin Risk Faktörleri.....	71
Şefkat Yorgunluğu Belirtileri.....	79
Şefkat Yorgunluğu ile Baş Etme Stratejileri.....	85
Bölüm 6 Sonuçlar ve Öneriler.....	90
Öneriler.....	91
Kaynaklar.....	93
EK-A: Katılımcı Onam Formu.....	115
EK-B: Katılımcı Bilgi Formu.....	116
EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	117
EK-D Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	118
EK-E: Etik Beyanı.....	119
EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	120
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	121
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	122

**Tablolar Dizini**

<b>Tablo 1</b> <i>Şefkat Yorgunluğu Belirtileri</i> .....	20
<b>Tablo 2</b> <i>Katılımcılara İlişkin Bilgiler</i> .....	33
<b>Tablo 3</b> <i>Görüşme Takvimi</i> .....	38
<b>Tablo 4</b> <i>Görüşmelerde Elde Edilen Verilerin Temaları</i> .....	42

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> Empati-Temelli Stres Modeli.....	18
---	----

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**APA:** American Psychological Association

**DSM:** Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**OSB:** Otizm Spektrum Bozukluğu

**ÖÖERM:** Özel Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

**RAM:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi

**TDK:** Türk Dil Kurumu

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan problem duruma, araştırmacının amacına, önemine, araştırma sorularına, araştırmayla ilgili sayıtlara ve sınırlılıklara ver verilmiştir. Ek olarak araştırmada yer alan kavramlar tanımlanmıştır.

#### ***Problem Durumu***

Otizmden ilk olarak 1943 yılında Leo Kanner tarafından “*Autistic disorder of affective contact*” başlıklı makalede söz edilmiş ve ilk Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı’nda [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)] çocukluk şizofrenisi tanısı altında yer almıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 1952). 1968 yılında yayımlanan DSM 2’de de otizmin, çocukluk şizofrenisi adı altında “otistik, atipik, içe kapanık davranış” olarak ele alınmaya devam edildiği görülmüştür (Cook ve Willmerdinger, 2015; Tsai ve Ghaziuddin, 2014). Zaman içerisinde başlangıç yaşı, fenomenolojisi, aile öyküsü ve çevre ile kurduğu ilişkiler göz önüne alınarak otizmin çocukluk şizofrenisinden farklılaştığına karar verilmiş (Kolvin, 1971a, Kolvin, 1971b) ve 1980 yılında DSM 3 ile otizm tanısı çocukluk şizofrenisinden tamamen ayrılmıştır. 2013 yılında yayımlanan son DSM 5’te ise otizm için otizm spektrum bozukluğu (OSB) terimi kullanılmaya başlanmış ve OSB sosyal etkileşim ve iletişimdeki yetersizlikler ile sınırlı ve tekrarlayıcı ilgi alanları, etkinlikler ve davranışlarla karakterize, karmaşık bir nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlanmıştır (APA, 2013; Lord vd., 2000). Tüm kültürlerde, etnik ve sosyo-ekonomik gruplarda görüldüğü belirtilen OSB görülme sıklığı en yüksek tanı gruplarından biridir ve OSB’ye ilişkin mevcut veriler OSB’nin yaygınlığının 36 kişide 1 olduğunu göstermektedir (Maenner et al., 2023).

Tanı belirtilerinden de anlaşılacağı gibi OSB tanısı olan bireyler sosyal iletişim ve etkileşim alanlarında önemli düzeyde kısıtlılıklar yaşamaktadır. Sosyal iletişim ve etkileşim kısıtlılıkları; sosyal duygusal karşılıklı, sözsüz iletişim davranışlarında (De Marchena ve Eigsti, 2010; Pelphrey vd., 2002), ilişkilerin geliştirilmesinde, sürdürülmesinde ve

anlaşılmasında sınırlılıklar olarak ele alınmaktadır (Howlin, 2006). Ek olarak bu bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim için kritik olan dikkati sosyal uyaranlara yöneltme ve ortak dikkat becerilerinde de önemli yetersizlikler yaşadıkları görülmekte (Dawson vd., 1998, 2010); alanyazında bu durumun OSB tanısı olan bireylerin sosyal motivasyonlarında azalmaya sebep olabileceği gibi pek çok atipik sosyal davranışın da temelini oluşturabileceği belirtilmektedir (Chevallier vd., 2012). Aynı zamanda OSB tanısı olan bireylerde sosyal iletişimin önemli bileşenlerinden olan sözsüz iletişimin (yüz ifadeleri, jestler vb.) anlamlandırılmasında da eksiklikler görülebilmektedir (De Marchena ve Eigsti, 2010; Pelphrey vd., 2002).

Sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar ise OSB'nin temel belirtilerinden bir diğeridir (Leekam vd., 2011). Sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar genel olarak; sınırlı ilgi alanları, işlevsel olmayan rutinler ile tekrarlanan duyu-motor davranışlar olarak özetlenebilir (Turner, 1999). OSB tanısı olan bireylerde gözlemlenen rutinelere bağlılık ise çoğunlukla nesnelere ve ortamlardaki aynılık ısrarı ya da aynılığın bozulması durumunda gösterilen yoğun tepki olarak tanımlanabilir. Tüm bu ayırıcı belirtilerin yanı sıra, OSB tanısı olan bireylerin önemli bir kısmında günlük sosyal yaşamı farklı düzeylerde etkileyebilen problem davranışlar da gözlemlenebilmektedir (Steenfeldt-Kristensen vd., 2020). OSB tanısı olan bireylerde sıklıkla gözlemlenen problem davranışlar arasında kendine, başkasına ve çevresine zarar verme, agresif ve yıkıcı davranışlar ile sosyal gruba ve bağlama uyumu zorlaştıran davranışlar sergileme yer almaktadır (Farmer ve Aman, 2011).

Sıralanan bu özellikleri nedeniyle OSB tanısı olan bireyler dünyada ve ülkemizde özel olarak yetiştirilmiş meslek elemanları tarafından sunulan eğitim ve destek eğitim hizmetlerine, yani özel eğitime, gereksinim duymaktadır (Daniolou vd., 2022). Özel eğitim; *“Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim”* olarak tanımlanmaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Dünyada ve Türkiye’de erken çocukluk dönemi kurumlarından, yükseköğretim kurumlarına; yaygın eğitim kurumlarından hastanelere kadar olan pek çok bağlamda, pek çok farklı meslek grubu (okul öncesi öğretmenleri, özel eğitim öğretmenleri, çocuk gelişimi uzmanları, sınıf ve alan öğretmenleri, öğretim üyeleri, usta öğreticiler gibi) OSB tanısı olan bireylerin eğitim süreçlerinde yer almaktadır. Bu meslek grupları arasında OSB tanısı olan bireylerle en yoğun çalışan gruplardan biri, özel eğitimin tanımında da vurgulandığı gibi özel olarak yetiştirilmiş olan özel eğitim öğretmenleridir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018).

Özel eğitim öğretmenlerinden, mesleklerini yürütürken OSB tanısı olan bireyin eğitiminde rol oynayan paydaşlardan oluşan ekibin bir üyesi olmaları, bu bireylerin performanslarını değerlendirmeleri, ekipçe hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) doğrultusunda öğrencilerine grup veya birebir öğretim düzenlemeleriyle öğretim sunmaları, öğretimlerinde araştırmalarla etkililiği ortaya konmuş öğretim yöntemlerini kullanmaları, etkili davranış yöntemi stratejilerini kullanarak öğrencilerinin olumlu davranışlarını desteklemeleri, olumsuz davranışlar sergilemelerini önlemeleri, olumsuz davranışlar ortaya çıktığında bu davranışları azaltmaları ya da tamamen ortadan kaldırmaları, gereksinim duyan öğrencilerinin destek eğitim sürecinde yer almaları ve tüm bu süreçlerde ilgili paydaşlarla iş birliği yapmaları beklenmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018; U.S. Bureau of Labor Statistics, 2022). Ek olarak özel eğitim öğretmenlerinden öğrencilerinin yanı sıra öğrencilerinin aileleriyle de iş birliği içinde çalışmaları, bu bağlamda ailelere yönelik eğitim çalışmaları planlamaları ve yürütmeleri, aileleri gereksinimleri doğrultusunda destek alabilecekleri kaynaklara yönlendirmeleri de beklenmektedir (Collier vd., 2015). Bu da özel eğitim öğretmenlerinin sadece öğrencileriyle değil öğrencilerinin aileleriyle de sürekli iletişim ve ilişki içinde olmaları anlamına gelmektedir (Baker, 2006; Jones vd., 2020). Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileri ve aileleri ile kurdukları bu yoğun iletişimin sonucu olarak onların olumlu ya da olumsuz yaşam deneyimlerine daha fazla maruz kaldıkları ve onlarla daha fazla empati kurma eğiliminde oldukları görülmektedir (Parchomiuk, 2018). Hatta bazı çalışmalarda özel



eğitim öğretmenleri; meslekte kalmalarının başlıca nedenleri arasında, öğrencileri ve aileleri ile kurdukları iletişim ve ilişki ile onların kendilerine ihtiyaç duyuyor olmalarını sıralamışlardır (Hoffman vd., 2007; Payne, 2021). Yine alanyazında özel eğitim ğretmenlerinin öğrencileri ve aileleriyle iletişim ve ilişki içinde olmalarının nitelikli ve etkili bir özel eğitim süreci için bir gereklilik olduğu belirtilse de (Foster ve Pearson, 2012), bu durumun özel eğitim öğretmenleri gibi yardım eden rolü olan meslekler için birtakım olumsuz etkilerinin olabileceğinin de altı çizilmektedir (Figley, 1995b).

OSB tanısı olan bireylerin yaşam deneyimleri, OSB'ye özgü belirtiler ve özellikler nedeniyle, çoğu zaman tipik gelişim gösteren ya da diğer gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerin yaşam deneyimlerinden ayrışmakta; hem OSB tanısı olan bireyler hem de aileleri yaşamları boyunca değişen düzeylerde yaşam zorluklarına maruz kalabilmektedir (Peterson vd., 2019; Reiter vd., 2007; Sullivan ve Knutson, 2000). Yapılan araştırmalar da OSB tanısı olan bireylerin sosyal iletişim ve etkileşim becerileri ile davranış yönetiminde yaşadıkları güçlüklerin onların olası travmatik olaylarla karşılaşma riskini artırdığını (Peterson vd., 2019), sosyal iletişim güçlüklerinin ikili ilişkilerde manipölasyon ve mağduriyete karşı onları daha savunmasız kıldığını ve tehlikelere daha açık hale getirdiğini (Peterson vd., 2019), sıklıkla görülen duyuşal hassasiyetlerin ve problem davranışların ise onların bakım verenler ve/veya diğer kişiler tarafından istismar edilme ve kötü muameleye maruz kalma ihtimalini artırdığını (Stith vd., 2009) ortaya koymaktadır. Araştırmalara konu olan kötü muamele türü değişmekle birlikte, araştırmalar OSB tanısı olan bireylerin istismar ve ihmal açısından yüksek risk altında olduğunu (Hibbard vd., 2007; Reiter vd., 2007; Sullivan ve Knutson, 2000); %18.5'inin fiziksel istismara, %16.6'sının ise cinsel istismara uğradığını ortaya koymaktadır (Mandell vd., 2005). Ayrıca araştırmalarda OSB tanısı olan bireylerde sıklıkla görülen ani öfke patlamaları ve problem davranışların bu bireylerin bakım verenler ve/veya diğer kişiler tarafından zorbalığa uğrama olasılığını artırdığı vurgulanmaktadır (Cappadocia vd., 2012; Hong vd., 2015; Sterzing vd., 2012; Stith vd., 2009). Ek olarak OSB tanısı olan bireylerde tanıya eşlik eden zihin yetersizliği, dikkat

eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, öğrenme güçlükleri, uyku ve yeme bozuklukları ile psikiyatrik hastalıklar da bu bireylerin yaşamları boyunca karşılaştıkları olumsuz deneyimleri artırabilmekte ve çeşitlendirebilmektedir (McDermott vd., 2008; Peterson vd., 2019). Tipik gelişim gösteren ve diğer gelişimsel yetersizlikleri olan bireylere göre OSB tanısı olan bireylerin karşılaşma olasılıklarının daha yüksek olduğu bu yaşantılar alanyazında travmatik deneyimler olarak adlandırılmaktadır (Hoover, 2015).

OSB tanısı olan bireylerin travmatik yaşam deneyimlerine daha fazla maruz kalmaları, ailelerinin de bu olaylara hem doğrudan hem de dolaylı olarak maruz kalma olasılığını artırmakta (Casey vd., 2012; Stewart vd., 2016a; Stewart vd., 2016b); çocuklarının karşılaştıkları tüm travmatik yaşantıları aileleri de çeşitli yoğunluklarda deneyimlemektedir (Stewart vd., 2016a). Örneğin bir araştırmada OSB tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin %20'sinin orta ve yüksek düzeyde travma sonrası stres bozukluğu (TSSB) belirtileri gösterdiği (Casey vd., 2012), bir başka araştırmada ise OSB tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin %40'nın travmaya bağlı stres yaşadığı (Stewart vd., 2016b) ortaya konmuştur. Farklı gelişimsel yetersizlikler gösteren bireylerin ailelerinin travma sonrası stres belirti düzeylerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada ise fiziksel yetersizlik ve OSB tanısı olan bireylerin ailelerinin travma sonrası stres belirti düzeylerinin zihin yetersizliği, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu tanısı olan bireylerin ailelerinden daha yüksek olduğu görülmüştür (Olçay-Gül vd., 2019).

OSB tanısı olan bireylerin ve ailelerinin travmatik yaşam deneyimlerine daha fazla maruz kalmaları; bunun bir sonucu olarak travma sonrası stres bozukluğu ve travmatik stres gibi ruhsal güçlükler yaşamaları, bu bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin de görevlerini yürütürken bu bireylerin yaşadıkları olumsuz ve travmatik yaşam deneyimlerine daha fazla tanıklık etmeleri ve onların bu deneyimlere ilişkin paylaşımlarına daha fazla maruz kalmalarıyla sonuçlanabilmektedir (Nelson vd., 2004). Travmatik yaşam deneyimlerine dolaylı olarak maruz kalma ise sıklıkla özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine ve ailelerine yardım etmek için daha fazla çabalamalarına (Hoffman vd., 2007;

DuBois, 2010; Naig, 2010; Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019) ve bazı mesleki zorluklar yaşamalarına rağmen öğrencileri ve ailelerinin kendilerine ihtiyaç duymaları nedeniyle onlarla çalışmaya devam etme konusunda kendilerini zorunlu hissetmelerine (Hoffman vd.,2007) yol açabilmektedir. Bu durum alanyazında şefkat yorgunluğu (compassion fatigue) kavramı ile açıklanmaktadır.

Şefkat yorgunluğu bir başkasının yaşadığı travmatize edici bir olaya ikincil olarak maruz kalmaktan ve bu durumun doğal bir sonucu olarak da travma geçirmiş veya acı çeken bir kişiye duygusal veya davranışsal olarak yardım etmekten veya yardım etmeyi istemekten kaynaklanan stres olarak tanımlanmaktadır (Figley, 1995a). Şefkat yorgunluğu ilk olarak 1992 yılında Carla Joinson tarafından bakım verme yeteneğinin kaybı, yoğun stres gibi sonuçları olan ve sağlık alanında hizmet veren mesleklere özgü bir tükenmişlik biçimi olarak açıklanmıştır (Joinson, 1992). Joinson yayımladığı makalesinde çoğunlukla hemşirelerin içinde bulunduğu durumu aktarmış ancak genel olarak hastalarla ya da travmatik yaşantılara sahip bireylerle çalışan tüm mesleklerin şefkat yorgunluğundan etkilenebileceğinden söz etmiştir. 1995 yılında Figley ise şefkat yorgunluğu kavramını genişleterek kuramsal çerçevesini oluşturmuştur (Figley 1995a, Figley 1995b, Figley 1995c). Travma alanında pek çok çalışma yürütmüş olan Figley, şefkat yorgunluğunun temellerini doğrudan travmaya maruz kalmış bir kişinin yaşadığı durumun detaylarından haberdar olma sonucu yaşanan bir tür travmatik stres olarak tanımlanan, ikincil travmatik strese (APA, 2013; Figley, 1995b) dayandırmış ve bu iki kavramı eş anlamlı olarak kullanmıştır. Figley şefkat yorgunluğunu tanımlarken özellikle “yardım eden” konumunda olan, “empati” kuran, “kurtarıcı rolünü” benimsemiş kişilerde görülme olasılığının altını çizmiştir (Figley, 1995b). Figley, her ne kadar şefkat yorgunluğu ve ikincil travmatik stresi eş anlamlı kavramlar olarak ele alsada alanyazında bu iki kavramın farklı olduğuna dair görüşler de mevcuttur. Bu görüşlere göre ikincil travmatik stres, travmatik deneyimi olan kişilerle iletişimde olan herkesin karşılaşılabileceği, şefkat yorgunluğu ise özellikle hassas gruplarla çalışan meslek elemanlarının karşılaşılabileceği bir kavram olarak ele alınmaktadır

(Bride, 2007; Elwood vd., 2011). Alanyazında hassas gruplarla çalışan meslek elemanları arasında, OSB tanısı olan bireyler ve aileleri gibi travmatik yaşantılara maruz kalma olasılığı bulunan bireylere hizmet sunan özel eğitim öğretmenlerinin de yer aldığı vurgulanmakta ve bunun bir sonucu olarak bu öğretmenlerin şefkat yorgunluğu deneyimleme olasılığı yüksek meslek elemanlarından biri olarak değerlendirildiği görülmektedir (Davis ve Palladino, 2011; Ormiston vd., 2022; Simpson, 2020).

Şefkat yorgunluğunun, tüm bireylerde olduğu gibi özel eğitim öğretmenleri üzerinde de bilişsel, sosyal, duygusal ya da fiziksel birtakım olumsuz etkileri bulunabilmektedir (Figley 1995b). Bu olumsuz etkiler arasında yorgunluk hissi, sosyal çevreden uzaklaşma, bir zamanlar keyif alınan şeylere duyulan ilgiyi kaybetme, öz bakımını ihmal etme, mesleğini yaparken tükenmiş hissetme, diğerlerinin sorunlarına karşı esnek olamama ve işlevsel çözümler üretememe, sık sık öfkeli ve ağlamaklı hissetme, baş ağrısı, mide-bağırsak rahatsızlıkları, kas gerginliği ve uyku problemleri yaşama ile depresyon belirtileri yer almaktadır (Figley, 1995b; Powell, 2020; Showalter, 2010). Ek olarak şefkat yorgunluğu deneyimleyen öğretmenlerin bu belirtilere rağmen mesleki yaşamlarında hizmet vermeye devam ettikleri de ifade edilmektedir (Showalter, 2010). Bu durumun da hem bireyin iyi oluş halini hem de işlerindeki performansını olumsuz etkilediği, profesyonel ve kişisel ilişkilerinin bozulmasına neden olduğu, üretkenlik ve verim kaybına yol açabildiği belirtilmektedir (Rauvola vd., 2019; Showalter, 2010).

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerini konu alan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna dair deneyimlerinin incelendiği bu araştırmaların önemli bir kısmının nitel araştırma modeli kullanılarak yürütüldüğü, bu araştırmalarda katılımcıların belirlenmesinde hizmet sunulan tanı gruplarına ilişkin bir ayrıma gidilmediği, pek çoğunda katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanan verilerin tematik analiz yöntemi ile analiz edildiği görülmüştür (Davis ve Palladino, 2011; DuBois, 2010; Hoffman vd., 2007; Naig, 2010; Payne, 2021; Tepper ve Palladino, 2007; Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019).

Yalnızca bir araştırmada (Simpson, 2020) ise OSB tanısı olan bireyler ile çalışan uygulamalı davranış analizi uygulayıcısı olan uzmanların şefkat yorgunluğu, şefkat tatmini, iş tutumu, tükenmişlik ve öz bakım düzeyleri ile bireysel, mesleki ve çevresel faktörler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmelere ek olarak Stamm (2010) tarafından geliştirilmiş; mesleki tatmin, tükenmişlik ve şefkat yorgunluğu ile eş anlamlı olacak şekilde kullanılan “eşduyum yorgunluğu” alt ölçeklerinden oluşan, Çalışanlar için Yaşam Kalitesi Ölçeği (ProQOL-5) kullanılarak veri toplanmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini incelemeyi amaçlayan araştırmaların bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin görüşmelerde şefkat yorgunluğu belirtilerine dair bazı ortak ifadelerden söz ettiklerini göstermiş (Davis ve Palladino, 2011; DuBois, 2010; Payne, 2021; Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019) ancak bu araştırmalarda standardize ölçeklerin kullanılmamış olması nedeniyle öğretmenlerde şefkat yorgunluğu belirtilerinin görülüp görülmediğini ya da ne düzeyde görüldüğünü net bir şekilde ortaya koymak mümkün olmamıştır. Araştırmaların önemli bir kısmında özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerine yardım etme motivasyonlarının çok yüksek olduğu ortaya konarken (Hoffman vd., 2007; DuBois, 2010; Naig, 2010; Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019), bir kısmında da şefkat yorgunluğu ile ilişkili olabilecek riskler incelenmiş ve ailelerin çocuklarının eğitimlerine yeterince katılmaması, okul/kurum yöneticilerinin veya çalışma arkadaşlarının yeterince destek sağlamaması, yoksulluk, ailelerle kurulan sınırların belirsizliği, iş yükü fazlalığı gibi risklerin şefkat yorgunluğunu etkileyebileceği ortaya konmuştur (DuBois, 2010; Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019). Araştırmalarda ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini yürütürken yaşadıkları zorluklara rağmen, meslekte kalmaya devam ettikleri, bu durumun nedenlerini ise bağ kurdukları öğrencilerinin ve ailelerinin kendilerine ihtiyacı olmaları, onları yarı yolda bırakmak istememeleri şeklinde ifade ettikleri görülmüştür (Hoffman vd.,2007). Üstelik her ne kadar alanyazında OSB tanısı olan bireyler ve ailelerinin travmatik yaşantı ihtimalinin yüksek olduğunun altı çizilse de (Peterson vd., 2019; Reiter vd., 2007; Sullivan ve Knutson, 2000), uygulamalı davranış analizi uygulayıcısı olan uzmanlarla yürütülen bir

araştırma (Simpson, 2020) hariç OSB tanısı olan bireylere hizmet veren özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır.

Sonuç olarak alanyazın OSB tanısı olan birey sayısının giderek arttığını [Centers for Disease Control and Prevention (CDC), 2023], OSB tanısı alan bireylerin ve ailelerinin tanıya özgü özellikleri nedeniyle travmatik yaşantılara daha fazla maruz kaldıklarını (Peterson vd., 2019; Reiter vd., 2007; Sullivan ve Knutson, 2000), bu durumun da bu bireylerle ve aileleriyle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin dolaylı olarak travmatik yaşantılara maruz kalma ve şefkat yorgunluğu deneyimleme olasılığını artırdığını ortaya koymaktadır. Buna rağmen alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini inceleyen az sayıda araştırma olduğu ve OSB tanısı olan bireyler ve aileleri ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini konu alan herhangi bir çalışmanın olmadığı da görülmektedir. Ek olarak alanyazında şefkat yorgunluğu açısından özel eğitim öğretmenlerinin risk grubunda olabileceği belirtilse de OSB tanısı olan bireyler ve aileleri ile çalışma sürecinde karşılaştıkları zorlukların şefkat yorgunluğu ile ilişkili olup olamayacağına dair araştırma gereksiniminin devam ettiği de vurgulanmaktadır (Oberg vd., 2023).

### ***Araştırmanın Amacı ve Önemi***

Alanyazında sıralanan gereksinimlerden yola çıkılarak planlanan bu araştırmada OSB tanısı olan bireyler ve aileleriyle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Özel eğitim öğretmenleri, OSB tanısı olan bireylerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak ve onların toplum yaşamına katılımını sağlamak üzere çaba göstermekte; bu süreçte öğrencileri ve aileleriyle sürekli iletişim içerisinde olmaktadır. Kurdukları bu iletişim aynı zamanda öğrencilerinin ve ailelerinin travmatik yaşantılarına ilişkin paylaşımlara daha fazla maruz kalmalarına ve onlara yardım etme konusunda daha fazla zorunluluk hissetmelerine yol açabilmekte ve sonuç olarak da

özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu yaşama olasılıklarını artırabilmektedir. Şefkat yorgunluğunun ise özel eğitim öğretmenlerinin bilişsel, sosyal, duygusal ya da fiziksel sağlıkları üzerinde ağır sonuçları olabilmekte ve bu sonuçlar özel eğitim öğretmenlerinin hem kişisel yaşamlarında hem de mesleki yaşamlarında olumsuz etkiler yaratabilmektedir (Showalter, 2010). Ne var ki OSB tanısı olan bireyler ve aileleriyle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini inceleyen araştırmaların sınırlı sayıda olması, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşamlarının kalitesini ciddi düzeyde etkileyebilecek bu kavrama dair net bir bilgi ve öneri sunulmasını güç hale getirmektedir. Aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini inceleyen araştırmaların, çoğunlukla özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları stresörlere odaklandığı, ailelerin yaşadığı ve özel eğitim öğretmenleri ile paylaştığı travmatik ve olumsuz yaşam deneyimlerinin öğretmenler üzerindeki etkisine dair araştırmalara gereksinim olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu yönüyle şefkat yorgunluğuna ilişkin sınırlı alanyazını zenginleştireceği, ileride yapılacak araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir. Ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu yaşayıp yaşamadıklarını belirlemeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesine ilişkin araştırmaların yürütülmesine katkıda bulunacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini incelenmesinin ve öğretmenlerin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerini ortaya koymasının, özel eğitim öğretmenlerinde görülme olasılığı yüksek olduğu düşünülen şefkat yorgunluğuna dair farkındalık yaratacağı ve böylece özel eğitim öğretmenlerinde şefkat yorgunluğuna ilişkin belirtilerin erken tespitinin ve belirtiler ilerlemeden gerekli önlemlerin alınmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın bu yönüyle de özel eğitim öğretmenlerinin çalışma alanlarını iyileştirmeye yönelik önlemler alınmasına ve hem öğrencileri hem de ailelerine nitelikli hizmet sunmalarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

### ***Araştırma Problemi***

Bu araştırmada OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda “OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimleri nasıldır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

### ***Alt Problemler***

OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimleri nasıldır?

### ***Sayıtlar***

OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerini belirlemeye yönelik görüşme sorularını yanıtladıkları varsayılmaktadır.

### ***Sınırlılıklar***

Araştırmanın çalışma grubu; Türkiye’de görev yapmakta olan, OSB tanısı olan bireylerle en az bir yıl çalışma deneyimi olan ve üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olmuş 10 özel eğitim öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma bu özellikleri taşıyan çalışma grubunun görüşleriyle sınırlıdır.

### ***Tanımlar***

**Otizm Spektrum Bozukluğu:** Erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, sosyal iletişim ve etkileşimde sınırlılıklar ile sınırlı ve tekrarlayıcı ilgi alanları, etkinlikler ve davranışlarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013).

**Şefkat Yorgunluğu:** Bir başkasının yaşadığı travmatize edici bir olaya ikincil olarak maruz kalmaktan kaynaklanan, doğal sonucu olarak da travma geçirmiş veya acı çeken bir “kişiye duygusal veya davranışsal olarak yardım etmekten veya yardım etmeyi istemekten kaynaklanan strestir (Figley, 1995a).



## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim başlığı altında OSB tanısı olan bireylerin genel özellikleri, eğitim süreçleri ve OSB tanısı olan bireylerin ve ailelerinin travmatik yaşam deneyimlerine yönelik açıklamalara; şefkat yorgunluğu başlığı altında şefkat yorgunluğunun tanımı, tarihsel gelişimi ve belirtilerine yönelik açıklamalara; özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini inceleyen araştırmalar başlığı altında ise özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

#### ***Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim***

OSB karmaşık nörogelişimsel bir bozukluktur (APA, 2013; Lord vd., 2000). Bir bireyin OSB tanısı alabilmesi için iki temel belirti alanından söz edilmektedir. Bu belirti alanlarından biri sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde yaşanan güçlüklerdir (APA, 2013; De Marchena ve Eigsti, 2010; Howlin, 2006; Pelphrey vd., 2002). Sınırlı ilgi alanları, işlevsel olmayan rutinler ile tekrarlanan duyu-motor davranışlar olarak gözlemlenen sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlar ise OSB'nin diğer bir belirti alanını oluşturmaktadır (APA, 2013; Turner, 1999). Yapılan son araştırmalarda OSB'nin tüm kültürlerde, etnik ve sosyo-ekonomik gruplarda görülebildiği, görülme sıklığının ise 36'da 1 olduğu rapor edilmektedir (Maenner et al., 2023). Aynı raporda erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla dört kat daha fazla tanı aldığı da belirtilmektedir (Maenner et al., 2023).

OSB tanısı olan bireylerin; sosyal etkileşimi başlatma, sosyal karşılıklık, ortak dikkat, sosyal uyaranlara dikkati yöneltme gibi alanlarda birtakım zorluklar yaşadığı bilinmektedir (Dawson vd., 2004; De Marchena ve Eigsti, 2010; Pelphrey vd., 2002). Aynı zamanda bu bireylerde aynılıkta ısrar, rutinlere aşırı bağlılık, sınırlı ve tekrarlayıcı ilgili alanları ve davranışlar da görülebilmektedir (Cuccaro vd., 2003). OSB'nin temel belirtilerine ek olarak OSB tanısı olan bireylerin duyuusal hassasiyetlerine bağlı olarak sık sık tepe

atması olarak adlandırılan durumlarla karşı karşıya kaldıkları ve tipik gelişim gösteren ya da farklı gelişimsel yetersizlikler gösteren akranlarına göre daha fazla problem davranış sergiledikleri belirtilmektedir (Hampton vd., 2020; Hattier vd., 2011). OSB tanısı olan bireylerde sıkça görülen problem davranışlar arasında ise kendine, başkasına ve çevresine zarar verme ile agresif, yıkıcı, sosyal gruba ve bağlama uyumsuz davranışlar sergileme yer almaktadır (Farmer ve Aman, 2011).

OSB tanısı olan bireyler OSB'ye özgü yaşadıkları güçlükler nedeniyle farklı alanlarda ve düzeylerde desteğe gereksinim duyabilmektedirler. OSB, gereksinim duyulan destek düzeyine göre üç kategoride sınıflandırılmaktadır. Bu kategoriler kapsamında, düzey 1 destek gereksinimine, düzey 2 yoğun destek gereksinimine ve düzey 3 çok yoğun destek gereksinimine karşılık gelmektedir. Düzey 1'de tanılanan OSB tanısı olan bireylerin bağımsız bir yaşam sürdürebilmeleri için sınırlı bir destek yeterlidir. Bu sınırlı destek bireyin gereksinimlerine bağlı olarak sosyal beceriler, davranış yönetimi, bağımsız yaşam becerileri gibi alanlara yönelik olabilir. Düzey 2'de tanılanan OSB tanısı olan bireylerin daha fazla alanda desteğe gereksinimleri vardır ve bu desteklerin daha uzun süreli ve yoğun olarak sunulması gerekebilir. Düzey 3'te tanılanan OSB tanısı olan bireyler ise yaşamları boyunca neredeyse tüm alanlarda (özellikle de davranış yönetimi ve iletişim becerileri) çok yoğun desteğe gereksinim duyarlar (APA, 2013; Kırcaali-İftar, 2019). Sınıflandırmada hangi düzeyde yer aldığından bağımsız olarak tüm OSB tanısı olan bireyler yaşamlarının herhangi bir döneminde özel olarak yetiştirilmiş meslek grupları tarafından sunulan kısa ya da uzun süreli özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanırlar (Daniolou vd., 2022).

Ülkemizde OSB tanısı olan bireylerin özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri, bu bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama ile tıbbi tanılama süreçlerine yönlendirilmeleriyle başlar. Ardından, özel eğitim ve destek eğitim hizmetlerine gereksinim duyduğuna karar verilen bireyler uygun eğitim ortamlarına yönlendirilirler (Kargın, 2007). OSB tanısı olan bireylerin yönlendirildikleri eğitim ortamları içerisinde; genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfları ve özel eğitim okulları sıralanabilir. Ayrıca OSB tanısı

olan bireyler özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden (ÖÖERM) de destek eğitim hizmeti alabilirler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016). OSB tanısı olan bireyler devam ettikleri eğitim ortamlarında gereksinimlerine bağlı olarak farklı branşlardan öğretmenler ile uzmanlardan hizmet alabilirler (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2016)

OSB tanısı olan bireylerin eğitim süreçlerine katkıda bulunan pek çok meslek elemanı olsa da özel eğitim öğretmenleri eğitim süreçlerinin en kritik paydaşdır. Özel eğitim öğretmenleri, tüm özel eğitime ihtiyacı olan bireyler gibi, OSB tanısı olan bireylere eğitim sunmak üzere yetiştirilen meslek elemanlarından biridir ve ülkemizde bu öğretmenler üniversitelerin eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerine bağlı dört yıllık lisans programları aracılığıyla yetiştirilmektedir (Rakap vd., 2017; Yüksek Öğretim Kurumu, 2023). Bu lisans programları aracılığıyla özel eğitim öğretmenlerinin çocuk gelişimi, değerlendirme, dil ve iletişim becerilerinin desteklenmesi, sosyal uyum becerilerinin öğretimi, uygulamalı davranış analizi, aile eğitimi gibi konularda bilgi ve beceri sahibi olmaları hedeflenmekte; mesleklerini icra ederken ise bire bir veya grup müdahaleleri aracılığıyla OSB tanısı olan bireylere gereksinim duydukları kavram, bilgi ve becerileri kazandırmaları, OSB tanısı olan bireylerin sergiledikleri problem davranışları önlemeleri ya da ortadan kaldırmaları beklenmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel eğitim öğretmenlerinden ayrıca OSB tanısı olan bireylerin ailelerinin tüm süreçlere etkin katılımlarını sağlamaları, ailelerle iş birliği yapmaları, ailelerin gereksinimlerine uygun aile eğitimleri planlamaları ve yürütmeleri ve onları destek alabilecekleri kaynaklara yönlendirmeleri de beklenmektedir (Collier vd., 2015; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Dolayısıyla bu durum özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanısı olan bireylerin yanı sıra, mesleki yaşamlarının bir parçası olarak onların aileleriyle de yoğun etkileşim içerisinde bulunmaları ve onların yaşam deneyimlerine maruz kalmaları anlamına gelebilmektedir (Nelson vd., 2004).

OSB tanısı olan bireylerin ve ailelerinin yaşam deneyimleri OSB'ye özgü özellikler nedeniyle tipik gelişim gösteren ve diğer gelişimsel yetersizlikleri olan bireylerden farklılaşabilmekte ve kimi zaman daha olumsuz olabilmektedir (Van Heijst ve Geurts, 2014).

OSB'ye özgü özelliklerden kaynaklı olarak, karşılaşılma olasılığı yüksek olan bu olumsuz yaşam deneyimleri alanyazında travmatik deneyimler olarak adlandırılmaktadır (Hoover, 2015). Alanyazında travmatik deneyimler; ölüm ve ayrılık yaşama, şiddete tanık olma ya da uğrama, akranlar tarafından sözel ve fiziksel zorbalık görme, doğal ve insan kaynaklı afetlere maruz kalma ve acı verici tıbbi müdahalelerle karşılaşma olarak sıralanmaktadır (National Child Traumatic Stress Network, 2012). OSB tanısı olan bireylerin sosyal etkileşim ve davranış yönetimi alanlarında yaşadıkları kısıtlılıklar da onları sıralanan travmatik deneyimlerin tamamına daha açık hale getirebilmektedir (Casey vd., 2012; Peterson vd., 2019; Reiter vd., 2007; Stewart vd., 2016a; Stewart vd., 2016b; Sullivan ve Knutson, 2000). Nitekim alanyazında da sosyal iletişim ve etkileşim becerilerinde yaşadıkları güçlükler ile sınırlı ve tekrarlayıcı davranış ve ilgi alanlarına sahip olmalarının, OSB tanısı olan bireyleri tehlikelere karşı daha savunmasız kıldığı ve onların kötü muamele ve zorbalık gibi travmatik deneyimlere daha fazla maruz kalmalarına yol açtığı vurgulanmaktadır (Sullivan ve Knutson, 2000). Ayrıca, OSB tanısı olan bireylerde görülen uygun olmayan teklifleri reddetme ile yardım isteme gibi sosyal girişimlerde yaşanan güçlükler (Travers ve Tincani, 2010), sosyal bilişsel beceri kısıtlılıklarından dolayı karar verme ve problem çözmede yaşanan zorluklar (Agran ve Krump, 2010; Good ve Fang, 2015), zihin kuramı becerilerindeki kısıtlılıklar ile ilişkili olarak başkalarının bakış açılarını anlamada yaşanan yetersizlikler (Carlson vd., 2013) ve sosyal ipuçlarını okuma kısıtlılıkları nedeniyle güvenli ve güvenli olmayan ipuçlarını fark etmede yaşanan sınırlılıklar (Ballan ve Freyer, 2017); bu bireylerin cinsel istismara maruz kalma olasılıklarını artıran tanıya özgü özellikler olarak alanyazında vurgulanmaktadır. Araştırmalar da OSB tanısı olan bireylerin istismar ve ihmal açısından daha yüksek risk altında olduğunu ortaya koymaktadır (Hibbard vd., 2007; Reiter vd., 2007; Sullivan ve Knutson, 2000; Stith vd., 2009).

Alanyazın ayrıca OSB tanısı olan bireylerin ailelerinin de çocuklarının bakımında üstlendikleri sorumlulukların çok yoğun olması ve çocuklarının deneyimledikleri ancak farkında olmadıkları olumsuz yaşantıların da farkında olmaları nedeniyle, çocuklarından

daha fazla ve farklı travmatik yaşantılar deneyimleyebildiklerini ortaya koymaktadır (Stewart vd., 2016a; Stewart vd., 2016b). Örneğin bir araştırmada OSB tanısı olan bireylerin ailelerinin %20'sinde orta ve yüksek düzeyde travma sonrası stres bozukluğu belirtilerinin görüldüğü (Casey vd., 2012), bir diğer araştırmada OSB tanısı olan bireylerin ebeveynlerinin %40'nın travma sonrası stres bozukluğu yaşadığı (Stewart vd., 2016b) raporlanmıştır. Bu araştırmalarla benzer bir şekilde bir diğer araştırmada ise OSB tanısı olan bireylerin ailelerinin travma sonrası stres bozukluğu belirti düzeylerinin tipik gelişim gösteren bireylerin ve diğer gelişimsel yetersizliklere sahip bireylerin ailelerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur (Olçay vd., 2019).

OSB tanısı olan bireylerin eğitim süreçlerindeki en önemli paydaş olan özel eğitim öğretmenleri de hem öğrencileri hem de onların aileleri ile kurdukları yoğun etkileşimin bir sonucu olarak, OSB tanısı olan bireylerin ve ailelerinin yaşadıkları travmatik yaşam deneyimlerine dolaylı olarak maruz kalmaktadırlar (Nelson vd., 2004). Hassas gruplara hizmet sunmaları ise toplum tarafından özel eğitim öğretmenlerinin özgeci, fedakâr ve empatik kişiler olarak algılanmalarına, öğrencilerine ve ailelerine yardım etmek için çabalayan bir meslek grubu olarak değerlendirilmelerine yol açmaktadır (Hoffman vd., 2007; DuBois, 2010; Naig, 2010; Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019). Bu durum da yardımcı konumunda olan tüm meslek grupları gibi özel eğitim öğretmenlerini de şefkat yorgunluğu açısından riskli bir konuma taşımaktadır (Ormiston vd., 2022).

### ***Şefkat Yorgunluğu***

Şefkat yorgunluğu, günlük işlerin bir parçası olarak travmatik yaşam olaylarına maruz kalan kişilerle çalışmanın birikimli etkisini ifade etmekte (Osofsky vd., 2008); travmatik bir olaydan haberdar olan, travmatize olmuş veya acı çeken kişiye yardım etmekten ve yardım etmek istemekten kaynaklanan ve bunun doğal sonucu olarak ortaya çıkan davranışlar ve duygular olarak tanımlanmaktadır (Figley, 1995b). Şefkat yorgunluğundan ilk olarak 1992 yılında Carla Joinson tarafından söz edilmiştir. Joinson

şefkat yorgunluğunu; bakım veren mesleklere özgü, bakım verme yeteneğinin kaybı, yoğun stres gibi sonuçları olan bir tükenmişlik biçimi olarak ele almıştır (Joinson, 1992). Figley (2002) ise çalışmalarında, şefkat yorgunluğunu ikincil travmatik stres ve ikincil travmatik stres bozukluğuna dayandırarak açıklamış, doğrudan travmatik bir durum yaşamış kişilere yardımcı olan kişinin, maruz kaldığı deneyimlerin dolaylı olarak etkisinde kalması olarak tanımlamış ve aslında ikincil travmatik stresin bir başka şekilde adlandırılması olarak ifade etmiştir. Bu adlandırmayı 1995 yılında yayımladığı makalesinde şu şekilde açıklamıştır: *“Bu terimler (şefkat yorgunluğu ve şefkat stresi) ikincil travmatik stres ve ikincil travmatik stres bozukluğu terimlerinden rahatsızlık duyanlar tarafından değişken bir şekilde kullanılabilir. Bu tür bir rahatsızlık, bu tür etiketlerin aşağılayıcı olduğu endişesinden kaynaklanabilir.”* (Figley, 1995b).

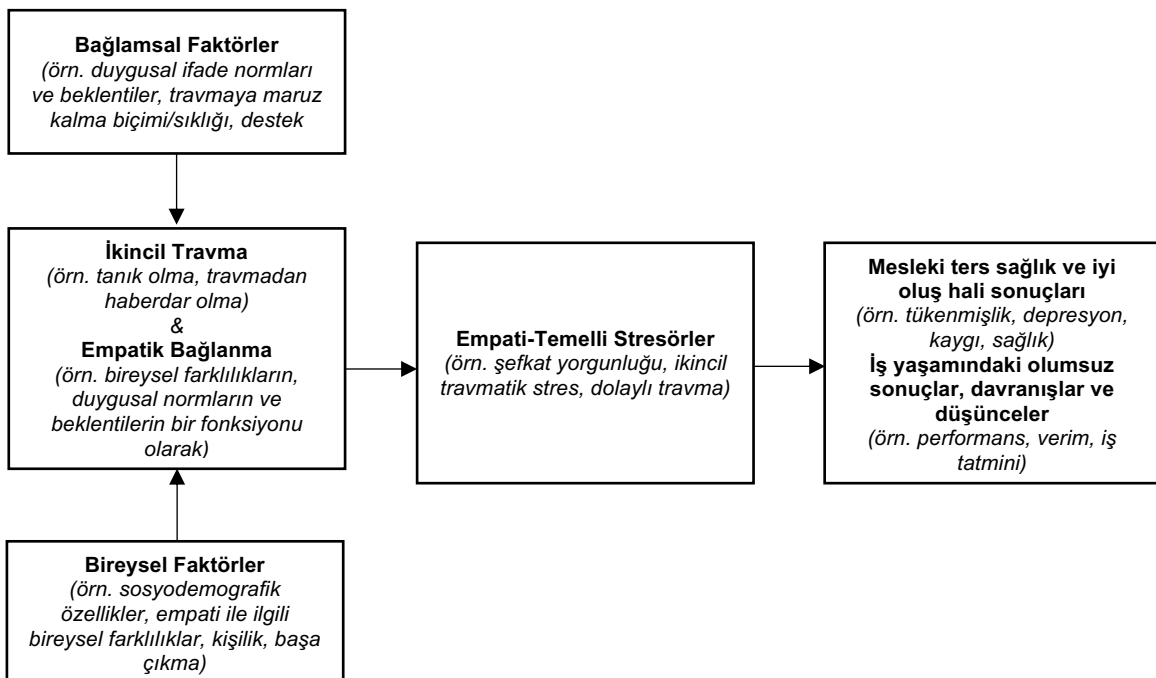
Şefkat yorgunluğu zamanla Figley’in (1995b) yapmış olduğu tanıma benzer bir şekilde farklı perspektiflerden tanımlanmaya devam edilmiştir. Örneğin Showalter (2010) şefkat yorgunluğunu ciddi veya beklenmedik bir kayıp yaşayan kişi/kişilerle kurulan ilişkisel bağlar sonucunda meydana gelen duygusal yorgunluk olarak tanımlamıştır. Stamm (2010) ise kavrama farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış, şefkat yorgunluğunu tükenmişlik ve ikincil travmatik stres olmak üzere iki boyuttan oluşan çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmıştır. Güncel sayılabilecek bir başka tanımda ise Newell ve diğerleri (2016) de Stamm (2010) tarafından yapılmış tanıma benzer olarak, şefkat yorgunluğunu mesleki yaşam kalitesinin bir parçası olan, ikincil travmatik stres ve mesleki tükenmişlik belirtilerinin birleşiminden oluşan, ikincil travmatik stresten farklı bir yapı olarak ele almış ve ikincil travmatik stresin şefkat yorgunluğunun potansiyel bir sonucu olduğunu öne sürmüştür. Güncel ve daha kapsamlı bir başka tanımda da Peters (2018) şefkat yorgunluğu kavramını işlevsel olarak ele almış ve şefkat yorgunluğunu başkalarının deneyimlediği acılara sistematik bir şekilde maruz kalma ile kişinin iyileşmeye yönelik kendisini çaresiz ve umutsuz hissetmesi, yüksek stres yaşaması, sınır koymada zorlanması ve öz bakımını ihmal etmesi ile başlayan; kişinin kendisini fiziksel ve duygusal olarak dayanıksız

hissetmesine neden olan, empati becerisinde azalma ile ortaya çıkan önlenebilir, bütünsel bir ruhsal tükenme durumu olarak tanımlamıştır.

Şefkat yorgunluğu aynı zamanda alanyazında ortaya konulmuş güncel araştırmalarda empati-temelli stres (ETS) modeli ile de kavramsallaştırılmaktadır. Bu modele göre yardım mesleklerinde çalışan pek çok birey düzenli hizmet verdikleri bireylerin duygusal acılarını üstlenmekte ve bu bireylerin travmalarını özümseyebilmektedir. Bu da ilgili meslek elemanlarının günün sonunda zihinlerinde hizmet verdikleri kişilerin travmatik deneyimlerinin izlerini taşımaları ve yardım eden konumunda olmanın fiziksel, zihinsel ve duygusal yüklerini üstlenmeleriyle sonuçlanabilmektedir. Alanyazında bu durumun empatik eğilimleri daha fazla olan bireylerde daha çok görülebileceği belirtilmekte (Showalter, 2010) ve tüm bu empatik yaklaşım kaynaklı yaşanan stresler ETS ile açıklanmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri gibi yardımcı konumunda olan meslek elemanlarının da OSB tanısı olan bireylerin ve ailelerinin travmalarına maruz kalmaları empatik tutum ile birleşerek, empati temelli streslere ve bazı ek sonuçlara (çalışma yaşamında olumsuzluklar, olumsuz iş davranışları ve tutumları gibi mesleki güçlükler) yol açabilmekte ve bu durum iş yerlerinde görülen stresör-zorlanma temelli bir travma süreci olarak tanımlanmaktadır (Rauvola vd., 2019, syf. 298). Şekil 1’de ETS modelinin görsel bir anlatısı sunulmuştur.

## Şekil 1

### Empati-Temelli Stres Modeli



Özetle, alanyazında şefkat yorgunluğu tanımının farklı çerçevelerden ele alındığı, kimi kaynaklarda ikincil travmatik stres ile eş anlamlı olarak (Figley 1995b), kimi kaynaklarda ikincil travmatik stresin bir alt bileşeni (Stamm 2010) ya da ikincil travmatik stresi de içeren daha geniş bir stres tipi olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir (Brown vd., 2017); ETS modeline göre de, ikincil travmatik strese belirli bir düzeyde empatik tepki veren mesleki bir rolde bulunanlara özgü bir kavram olarak ele alındığı görülmektedir (Rauvola vd., 2019).

Alanyazında şefkat yorgunluğunun kavramsal çerçevesine dair tartışmalar olmakla birlikte bu araştırmanın kuramsal temelleri sosyal çalışmacılarda ikincil travmatik stresin etkisini uzun yıllarca incelemiş Figley'in (1995b) oluşturmuş olduğu şefkat yorgunluğu modeli çerçevesinde yapılandırılmış, şefkat yorgunluğu kavramı bu çalışmada Figley'in tanımladığı gibi, travmatik bir durum yaşamış kişilere yardımcı olan veya olmak isteyen kişinin empati duygularının da etkisiyle maruz kaldığı acı verici olayın dolaylı olarak etkisinde kalması şeklinde ele alınmış, ikincil travmatik stres kavramı ile eş anlamlı bir kavram olarak kabul edilmiştir.

Şefkat yorgunluğu; baş ağrısı, bağırsak rahatsızlıkları gibi fizyolojik; öfke, depresyon, kaygı, korku gibi psikolojik ve işten kaçınma, iş tatmininde azalma, artan izin alma sıklıkları gibi iş bağlantılı bir dizi belirti ile kendini gösterebilmektedir (Figley, 1995b; Powell, 2020; Showalter, 2010). Şefkat yorgunluğu belirtileri fizyolojik, psikolojik ve iş bağlantılı belirtiler kategorilerinde Tablo 1'de sıralanmıştır.



**Tablo 1***Şefkat Yorgunluğu Belirtileri*

Fizyolojik Belirtiler	Psikolojik Belirtiler	İş ile Bağlantılı Belirtiler
Baş ağrısı	Öfke	Belirli kişilerle çalışma
Bağırsak rahatsızlıkları: İshal, kabızlık, huzursuz bağırsak	Kaygı ve korku	konusundaki korku
Kas gerginlikleri	Öz değer azalması	Kaçınma
Aşırı yorgunluk	Ruh hali değişimleri	İş tatmininde azalma
Uyku problemleri: Uykuya geçişte zorluklar, uykusuzluk, çok fazla uyuma	Huzursuzluk	İşten sıklıkla izin alma
Kalp sorunları: Göğüs ağrısı/baskısı, çarpıntı, taşikardi	Aşırı uyarılmışlık	Özel yaşam-ış yaşamı dengesini kurmada güçlükler
	Aşırı hassasiyet	İş bağlantılı kararlar vermede güçlükler
	Nikotin, alkol, uyuşturucu kullanımında artış	İş becerilerinde bozulmalar
	Depresyon	Üretkenlikte azalma
	Çaresizlik ve güçsüzlük	Hizmet verilen gruplara yönelik empati ve sempati hislerinde azalma
	Kopuk hissiz ve duygusal bağlantısız hissetme	
	Hafıza sorunları	
	Odaklanmada güçlükler	
	Hayata bakış açısında bozulmalar	
	Kişisel ilişkilerde ve yakınlık kurmada birtakım zorluklar	

*Not.* (Figley, 1995b; Powell, 2020; Showalter, 2010; Stoewen, 2020)

Tablo 1’de ele alınmış tüm belirtilerin yanı sıra; şefkat yorgunluğundan etkilenmiş bireylerin kendilerini fiziksel, zihinsel ve ruhsal olarak tükenmiş hissedebilecekleri ve buna rağmen hizmet verdiği kişilere kendilerinden bir şeyler vermeye devam ederek öz bakımlarını dahi ihmal edebilecek kadar bir girdap içine girebilecekleri belirtilmektedir (Showalter, 2010). Ayrıca şefkat yorgunluğu yaşayan bireylerin içinde buldukları durumu kendilerini yavaşça aşağı çeken bir vakum içinde olmak olarak tanımlamaları da dikkati çekmektedir (Showalter, 2010).

Şefkat yorgunluğuna, sıklıkla travma alanında çalışan meslek elemanlarında rastlanmakla birlikte (Bride, 2007; Goldenberg, 2002; Wasco ve Campbell, 2002)

alanyazında hassas gruplara yardım eden konumunda olan meslek gruplarının da (sağlık hizmetleri alanı, okul sosyal hizmet alanı, sosyal sorumluluk örgütleri ve engellilere yönelik kurumlarda çalışan meslek elemanları gibi) şefkat yorgunluğundan en fazla etkilenen gruplar arasında olduğu vurgulanmaktadır (Bride, 2007; Hensel vd., 2015; Kadambi ve Truscott, 2004; Shah vd., 2007; Showalter, 2010). Bu durum da şefkat yorgunluğu için “yardım eden” konumunda olan, “empati” kuran, “kurtarıcı rolünü” benimsemiş bireylerle ilgili risk faktörlerinin altını çizmektedir (Figley, 1995b).

Sonuç olarak, özel eğitim öğretmenleri gibi hasas bireylerle çalışan meslek elemanları düzenli hizmet verdikleri kişilerin duygusal acılarını üstlenmekte, travmalarını özümseyebilmekte ve hizmet verdikleri kişilere çok yoğun empatik duygular besleyebilmektedir. Sıralanan bu durumlar ise empati-temelli streslere yol açarak şefkat yorgunluğu riskini artırabilmektedir (Bozgeyikli, 2018; Oplatka ve Gamerman, 2017; Payne, 2021; Simpson, 2020; Stojiljković vd., 2012). İzleyen başlıkta özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

### ***Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şefkat Yorgunluğu Deneyimlerini İnceleyen***

#### ***Araştırmalar***

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini incelemeyi amaçlayan sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalardan birinde Hoffman, Palladino ve Barnett (2007) şefkat yorgunluğunun özel eğitim öğretmenlerinin deneyimleri ile ilişkili olup olmadığını, ilişkili olması halinde nasıl bir ilişkisi olduğunu incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 0-6 yıllık deneyimi olan, ortaokul seviyesinde özel eğitim ihtiyacı olan bireylerle çalışan 20 katılımcı ile yarı yapılandırılmış 90 dakikalık görüşmeler yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda üç tematik bulguya ulaşılmıştır: Kontrol kaybı, sorumluluk ve empati. Katılımcılar ortak olarak bazı durumlarda öğrenciler özelinde kontrol kaybı yaşadıklarını söylemişlerdir. Aynı zamanda iş yerlerindeki konumlarını dayanıklı ve güçlü olarak adlandırmışlar ve meslekte kalmanın onların sorumlulukları olduğuna,

meslekten “kaçan”ların sorumsuz olduklarına yönelik görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda yaşadıkları zorluklar karşısında mesleği bırakıp bırakmama konusunda da zaman zaman kararsız kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu durumlarda hizmet verdikleri öğrencilerin ciddi düzeyde kendilerine ihtiyaçları olduğunu düşündüklerini ve belirli bir veya birden fazla öğrenciye yönelik geliştirdikleri empati nedeniyle mesleklerini bırakma kararı alamadıklarını iletmişlerdir. Araştırmada katılımcıların hizmet verdikleri kişilere yardım etme sorumluluğu hissetmelerinin, empati ve şefkati işlerini sürdürmede bir aracı olarak görmelerinin şefkat yorgunluğuyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tepper ve Palladino (2007) ise mesleğe yeni başlamış ilköğretim düzeyinde eğitim sunan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik gösterip göstermediğini belirlemek ve konuyla ilgili yaygın karşılaşılan sorunları saptamak amacıyla yürüttükleri araştırmada, aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinde şefkat yorgunluğu belirtilerinin olup olmadığını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmada ilköğretim düzeyinde eğitim sunan dokuz katılımcı ile yaklaşık 90 dakikalık yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda üç temel tema belirlenmiştir: Öğrencilerin saldırgan davranışları, idari destek ve öneriler. Dokuz katılımcının altısı öğrencilerinin fiziksel saldırganlık göstermesini stresli bir durum olarak tanımlamıştır. Katılımcılar fiziksel saldırganlık gösteren öğrencilerinin duygu bozukluğu ya da OSB tanısı olan öğrenciler olduğunu ifade etmiş ve bu saldırganlık anlarında öğrencilere zarar vermeden profesyonel davranma, eğitime devam etme, kendi duygularını kontrol etme ve kendini korumanın zorluğu üzerinde durmuşlardır. Katılımcılar ayrıca yaşadıkları strese idari desteğin yetersizliğinin etkisinin büyük olduğunu vurgulamışlardır. Bir katılımcı ek olarak ihtiyacı olan desteği beraber çalıştığı meslektaşlarından aldığını çünkü yaşadığı stres ve zorluğu meslektaşlarının da yaşadığını ve onu daha iyi anladıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar genel olarak hizmet içi eğitimlerde stres yönetimine dair konulara değinilmesi gerektiğine dair önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların şefkat yorgunluğu ve tükenmişlik belirtilerinin olup olmadığını saptamak ve alana öneriler sunmak amacıyla yürütülen araştırmada, katılımcıların şefkat yorgunluğu

belirtilerine yönelik bulgulara yer verilmediği, katılımcıların yaşadığı mesleki streslerin tartışıldığı ve bazı önerilerde bulunulduğu görülmüştür.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyimlerini araştırmayı ve bu deneyimleri ikincil travmatik stres, şefkat yorgunluğu ve dolaylı travma geliştirmeye yönelik risk faktörleri çerçevesinden incelemeyi amaçlayan bir başka araştırmada DuBois (2010) 26-55 yaş aralığında, alanda en az 3 yıl en çok 25 yıl deneyimli olan 8 özel eğitim öğretmeni katılımcı ile 45-60 dakika süren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında katılımcılar iş deneyimlerine dair duygu, düşünce ve bakış açılarını paylaşmışlardır. İkinci aşamada 5-6 katılımcı ile gruplar oluşturularak odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar katılımcılarda şefkat yorgunluğu belirtilerinin gözlemlendiğini ifade etmiş; bu belirtileri odaklanma becerilerinde azalma, işlerine yönelik antipati geliştirme, etkili karar verme becerilerinde ve buna bağlı olarak öz yeterlilik algılarında azalma, güçsüz, mutsuz, çaresiz ve öfkeli hissetme olarak sıralamışlardır. Araştırmada ayrıca katılımcıların özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri ile çalışırken mutsuz hissettikleri, bu durumun nedeni olarak ise öğrencilerinin ilerlemesine dair yaşadıkları umutsuzluğu gösterdikleri görülmüştür. Araştırmanın bulguları dört temel tema etrafında ele alınmıştır. Bunlar; umursayan olmanın bedeli ve öğretim, idari desteğin düzeyi, eğitim ve danışmanlık kavramında kopukluklar ve eğitim ve kaynaklardaki eksikliklerdir. Katılımcılar umursayan olmanın bedeli temasında öğrencilerinin farklı koşullarda yaşamalarına ve bazen öğretmen olarak yapabileceklerinin fazlasını yapmalarına rağmen aile veya devlet desteğinin yeterince sağlanamaması nedeniyle müthiş bir hayal kırıklığı yaşadıklarına değinmişlerdir. Katılımcıların tamamı mesleki deneyimlerinde idari desteğin çok önemli olduğuna değinmiştir. Katılımcılar, idari desteğin düzeyini yönetici ve ilgisiz yönetici olarak iki farklı kategoriye ayırmıştır. İlgili yöneticilerin; katılımcılardan beklentilerini açık ve net bir şekilde sunduğunu, net bir destek sağladığını, yapıcı geri bildirimler verdiğini, çabalarını takdir ettiğini, duygusal olarak da destek sağladığını belirtmişlerdir. İlgisiz yöneticilerin ise takibi daha az yaptığını, idari işlere daha fazla zaman harcadığını, çoğu

zaman ulaşamaz olduğunu ve kısıtlı destek sunduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca genel olarak sınıf içinde yaşadıkları zorluklara dair idari desteğe ihtiyaç duyduklarını ancak bu taleplerinin bazı zamanlarda idarecilerin eleştirileriyle sonuçlandığını da iletmişlerdir. Katılımcılar eğitim ve danışmanlık kavramında kopukluklar temasında danışmanlık hizmetlerinden yararlanıyor veya yararlanamıyor oluşlarına değinmiş, kurumlarında yeterince danışmanlık hizmetlerinden yararlanmadıklarından ve aldıkları sınırlı danışmanlığın ise onların nasıl daha etkili bir eğitim sunacağına yönelik olduğundan söz etmişlerdir. Görüşmelerde okul rehberliklerine yönelik çoğu zaman rol karmaşası olduğu da görülmüş ve katılımcıların okul rehberlik hizmetlerine dair negatif yorumları ile karşılaşmıştır. Örneğin katılımcılara okul rehberlik servislerinin rol ve sorumlulukları sorulduğunda katılımcıların “günde 4 öğün yemek yeme”, “program yapma”, “seçilmiş birkaç kişi ile kariyer planlaması yapma” gibi ifadelerle soruyu yanıtlamaları dikkat çekmiştir. Katılımcıların ortak olarak iletildiği diğer bir tema ise eğitim ve kaynaklardaki eksiklikler olmuştur. Katılımcılar her türlü kaynağa ulaşmada güçlük çektiklerini, şefkat yorgunluğu gibi karşılaşılabilecekleri durumlar hakkında yeterli eğitim ve destek almadıklarını iletmişlerdir.

Bir diğer araştırmada erken çocukluk döneminde eğitim veren özel eğitim öğretmenleri için mesleki tükenmişlik ve şefkat yorgunluğuna yol açabilecek stres faktörlerini saptamak ve öğretmenlerin bu stres faktörleri ile nasıl başa çıktıklarını ve dayanıklılık düzeylerini incelemek amaçlanmıştır (Naig, 2010). Veriler erken çocukluk özel eğitim hizmetleri sağlayan kurum ve programlarda çalışan lisanslı öğretmen katılımcılardan görüşmeler ve gözlemler aracılığı ile toplanmıştır. Veriler katılımcıların karşılaştıkları stresörler teması altında üç kategoride, katılımcıların bunlarla baş etme stratejileri teması altında dört kategoride ve iş tatmini teması altında ele alınmıştır. Katılımcıların mesleki yaşamlarında karşılaştıkları stresörlerden biri meslektaşlardan kaynaklı yaşanan stresörler olarak ele alınmıştır. Katılımcıların çoğu bu alandaki en temel sorunu işlevsel olmayan ekip ve ekip içi iletişim sorunları olarak belirtmiştir. Aynı zamanda katılımcılar beraber çalıştıkları kişiler üzerinde hiçbir etkileri olmamasından söz etmiştir. Katılımcılar meslektaşlarının

çalıştıkları erken çocukluk yaş grubunun özelliklerini anlamıyor/bilmiyor oluşlarına da değinmiştir. Bir diğer stresör ise ailelerden kaynaklı stresörler olarak ele alınmıştır. Bu stresörleri hizmet verdikleri bireylerin ailelerinin eğitimin önemi hakkında bilgi sahibi olmaması ve bu doğrultuda eğitimi aksatacak davranışlarda bulunması (örneğin görüşmelerin iptal edilmesi, önerilere uyum sağlanmaması, hizmetin reddedilmesi vb.) olarak belirtmişlerdir. Bir diğer kategori ise işin doğasından kaynaklı stresörler olarak belirtilmiştir. Bu stresörler ise katılımcılar tarafından çok fazla evrak işi olması, kurumlarının onları yeterince takdir etmemesi ve eğitim ortamlarının fiziksel durumu olarak sıralanmıştır. Araştırmada katılımcıların karşılaştıkları mesleki stresörlerle baş etme stratejileri ise dört kategori altında incelenmiştir. Katılımcılar ilk olarak çalıştıkları kişilerle kurdukları olumlu ilişkilerin stresle baş etmelerinde yardımcı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda aldıkları sosyal desteğin de etkisinden söz etmişlerdir. Bunu da iş dışında yapılan buluşmalar, iş arasındaki öğle yemekleri gibi araçlarla sağlayabildiklerini iletmişlerdir. Bir diğer baş etme stratejisi ise rutinlere sadık kalma olarak dile getirilmiştir. Katılımcıların tamamı düzenli olarak ev ziyaretleri gerçekleştirdiklerini, katılımcıların çoğu ise bu ev ziyaretleri esnasında sürekli olarak uygulamayı başardıkları rutinlerin onların stresle baş etmelerinde yardımcı olduğundan söz etmiştir. Ayrıca katılımcılar bir diğer baş etme stratejisi olarak da ailelere sınırlar çizmelerinden söz etmişlerdir. Son olarak ise katılımcılar kurmayı başardıkları özel yaşam-ış yaşamı dengesinin, iş streslerinin azalmasına yardımcı olduğunu iletmiştir. Özel yaşam-ış yaşamı dengesi iş dışında stresten uzak kalma, zaman zaman ruh sağlığı hizmetleri için izin alma, iş ve ev yaşamlarını birbirinden ayırma şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer ana teması olan iş tatmini teması dayanıklılık verileri olarak değerlendirilmiştir. Dayanıklılık kişinin yaptığı işte kişisel ve mesleki olarak tatmin edici bir şeyler bulmaya devam edebilme becerisi olarak tanımlanmıştır. Bu tema katılımcıların verileri doğrultusunda beş kategoriye ayrılmıştır. Katılımcılar ilk olarak işe dair süregelen tutkunun varlığından söz etmiştir. Tüm katılımcılar işe dair tutkularını işin farklı bir yönünden kaynaklandığını iletmiştir. Bu temanın altında yer alan bir başka dayanıklılık faktörü katılımcıların her yıl düzenli olarak başka iş arayışına gitmeleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu

iş arayışının katılımcıların streslerinin azalmasına yardımcı olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların iletmiş olduğu bir diğer dayanıklılık faktörü de işin özel yaşamlarını ne düzeyde etkilediğini fark etmeleri ve bu konuda bir girişimde bulunmaları olmuştur. Aynı zamanda katılımcılar gün içerisinde karşılaştıkları stresli olaylara çözümler ürettiklerinde ve bu olaylarla baş ettiklerinde genel dayanıklılık düzeylerinin de arttığından ve iyi geçen iş günlerinin farkında olmanın ve tadını çıkarmanın dayanıklılık ve iş tatmini açısından etkili olduğundan da söz etmişlerdir.

Davis ve Palladino (2011) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin günlük olarak başa çıkmaya çalıştıkları sorunları şefkat yorgunluğu çerçevesinden incelemek amacıyla yürütülen araştırmada hem kırsal bölgede hem şehirde hizmet veren sekiz özel eğitim öğretmeninden bir saatten kısa süren görüşmeler aracılığıyla veri toplanmıştır. Veriler beş farklı tema altında toplanmıştır. Bunlar; idari destek, öğretmenlik mesleğine girmeden önceki istihdam durumları, meslektaş desteği, deneyim ve özel yaşam-iş yaşamı dengesi kurma becerisi olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde yüksek düzeyde idari destek gören katılımcıların meslekte kalma olasılıklarının daha fazla olabileceğini dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca idari desteği az olan katılımcıların daha fazla şefkat yorgunluğundan etkilenebileceği de bulgulara yansımıştır. Öğretmenlik mesleğine girmeden önce farklı bir alanda çalışan öğretmenlerin meslekte kalma eğilimlerinin daha yüksek olduğu ve şefkat yorgunluğunu düşündürecek daha az belirti gösterdikleri görülmüştür. Aynı zamanda katılımcılar meslektaşlarından daha fazla destek almalarının, özel yaşam-iş yaşamı dengesi kurabilmelerinin ve daha az evrak işi yapıp öğrencilerine daha fazla zaman ayırabiliyor olmalarının şefkat yorgunluğunu deneyimleme risklerini azalttığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

2019 yılında Ziaian-Ghafari ve Berg, genel eğitim sınıflarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sosyal-duygusal deneyimlerini incelenmeyi amaçladığı bir araştırma yürütmüştür. Bu araştırmada elde edilen veriler şefkat yorgunluğu perspektifinden incelenmiştir. 4- 8. sınıflarda eğitim veren, 25- 40 yaş aralığında beş özel eğitim öğretmeni

katılımcı ile yaklaşık 90 dakikalık görüşmeler yapılmış ve veriler tematik kodlama ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları katılımcıların birtakım şefkat yorgunluğu belirtileri gösterdiklerini ancak bu belirtilerin katılımcıların meslekten ayrılmalarına neden olacak düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Ek olarak katılımcıların iyi oluş halinin öğrencinin iyi oluş hali ile karşılıklı bir ilişkisi olduğu bulunmuş, katılımcıların kendilerini yetersiz hissetmeleri halinde daha fazla şefkat yorgunluğu belirtileri gösterdikleri bulgular arasında yerini almıştır.

OSB tanısı olan çocuklara uygulamalı davranış analizi (UDA) yaklaşımıyla eğitim veren uzmanların iş deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bir başka araştırmada (Simpson, 2020) uzmanların şefkat yorgunluğu, şefkat tatmini, tükenmişlik, iş tutumu ve öz bakım düzeylerinin; bireysel, mesleki ve çevresel faktörlerle ilişkisi incelenmiştir. Katılımcılara Figley'in şefkat yorgunluğu ölçeğinden uyarlanmış alt ölçekleri olan, Çalışanlar için Yaşam Kalitesi Ölçeği ve İşe Katılım Anketi uygulanmıştır. Alanyazındaki önceki bulguların aksine bu çalışmada demografik özelliklerle, öğretmenlerin yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimler arasında bir ilişki saptanmamıştır. Özellikle alanyazında kadınların şefkat yorgunluğu, tükenmişlik gibi durumlardan erkeklerden daha fazla etkilendiği bulgusu yer alırken, bu araştırmada cinsiyetin Çalışanlar için Yaşam Kalitesi Ölçeğinin ve İşe Katılım Anketinin puanları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Araştırmanın ilginç bir diğer bulgusu da; Kolorado'daki katılımcıların Florida'daki katılımcılardan anlamlı düzeyde daha fazla şefkat yorgunluğu belirtisi gösterdiği bulgusudur. Araştırmacılar Florida'daki UDA hizmetlerinin Kolorado'daki UDA hizmetlerine göre çok daha fazla olmasının altını çizmiş ve Florida'daki kurumsal desteklerin çok daha fazla olabileceğini ve bunun da öğretmenlerin şefkat yorgunluğu düzeylerini etkilemiş olabileceğini tartışmıştır. Bu konuda da daha fazla araştırma yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bir diğer araştırma bulgusu ise yine alanyazından farklı olarak eğitim düzeyi yüksek olan katılımcıların, şefkat yorgunluğu düzeylerinin de daha yüksek olduğu bulgusudur. Aynı zamanda 6-13 yaş grubuyla çalışan katılımcıların, tüm yaş grupları ile çalışan katılımcılara kıyasla şefkat yorgunluğundan daha



az etkilendiği belirtilmiştir. Genel olarak araştırmada yer alan katılımcıların düşük-orta düzeyde şefkat yorgunluğu deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere K-8 Terapötik Gündüz Okullarında eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerinin incelendiği, Payne (2021) tarafından yürütülmüş nitel araştırmada, altı katılımcı ile yarı yapılandırılmış yüz yüze ve videokonferans aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara incelenmek istenilen konu çerçevesinde günlük mesleki yaşamlarına dair açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Aynı zamanda bu esnada gözlemler yapılmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlarda şefkat yorgunluğu belirtilerine dair şüpheler olabileceği görülmüştür. Ayrıca katılımcıların görevlerinden ayrılmayı veya farklı bir kurumda çalışmayı istedikleri de bulgulara yansımıştır. Katılımcıların deneyimleri detaylandırıldığında; katılımcılar genel anlamda tipik bir veya iki öğrencinin güvenliğini sağlama konusunda stres yaşadıklarını iletmiş, aynı zamanda evrak işlerinin eğitim süreçlerinin önüne geçtiğinden ve iş yükü fazlalığından da söz etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca daha fazla destek personeline ve daha fazla öğretmene ihtiyaç duyulduğunu ve daha küçük gruplarla çalışılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde katılımcılar destekleyici bir idarenin de yaşadıkları stresi azaltmada etkili olduğunu iletmiş ve bu noktada tüm katılımcılar yöneticilerinin rollerinin çok önemli olduğunun altını çizmiştir.

Sonuç olarak araştırmalar OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin doğası gereği şefkat yorgunluğu yaşama olasılığı yüksek gruplardan biri olduğunu göstermekte (Bozgeyikli, 2018; Nygaard ve Apgar, 2022; Simpson, 2020); özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerinin incelendiği araştırmalarda öğretmenlerde şefkat yorgunluğu belirtilerini işaret eden bulgulardan söz edilmektedir (Bozgeyikli, 2018; Davis ve Palladino, 2011; DuBois, 2010; Payne, 2021; Simpson, 2020; Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019).

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında yaşadıkları stresin şefkat yorgunluğu ile bağlantılı olabilecek yanlarının incelendiği bu nitel araştırmaların

bulgularının çoğu özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki zorlukların altını çizmektedir. Söz konusu araştırmaların bulguları şefkat yorgunluğu kavramı penceresinden değerlendirildiğinde bazı özet bilgilere erişilebilmektedir. DuBois (2010), Naig (2010) ve Ziaian-Ghafari ve Berg (2019) tarafından yürütülmüş araştırmalarda katılımcıların hizmet verdikleri bireylere yönelik “yardımcı” rollerini vurguladıkları, ayrıca ellerinde olmayan sebeplerden kaynaklı yaşadıkları olumsuzlukları önemli birer stresör olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenlerin profesyonel kimlikleri haricinde “yardım eden” rolünü benimsemiş olması, şefkat yorgunluğunun “zor durumda olan kişiye yardımcı olma veya olmak istemekten kaynaklanan stres” yanını doğrular nitelikte olup, özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu açısından risk altında olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmalarda şefkat yorgunluğu kavramının henüz net bir tanımının yapılamadığı, araştırmaların bir kısmında bir çeşit tükenmişlik olarak ele alınırken, bir kısmında travmatize olmuş kişiye maruz kalma doğasından kaynaklı stres temelinden uzaklaşıp, iş ile bağlantılı bir stres olarak ele alındığı görülmüştür. Bu perspektiften sunulan araştırma bulguları özetlediğinde dikkat çeken ilk bulgu araştırmaların neredeyse tamamında katılımcılar tarafından kurum yöneticilerinin destekleyici tutumlarının önemini vurgulanmış olmasıdır (Davis ve Palladino, 2011; DuBois, 2010; Naig, 2010; Payne, 2021; Tepper ve Palladino, 2007). Ek olarak katılımcıların hem meslektaşlarından (Davis ve Palladino, 2011; Naig, 2010) hem de yöneticilerinden aldıkları desteğin yaşadıkları stresle başa çıkmalarına yardımcı olduğunu ve şefkat yorgunluğu belirtilerini azalttığını ifade ettikleri görülmüştür. Yine şefkat yorgunluğunun tükenmişlik benzeri bir stres olarak ele alan araştırmaların ortak bulgularından bir diğeri ise, katılımcıların verdikleri eğitim hizmetlerinin önüne geçecek düzeyde evrak işi yoğunluğunu önemli bir stres kaynağı olarak görmeleridir (Davis ve Palladino; Naig, 2010). Tepper ve Palladino (2007) tarafından yürütülmüş araştırmada da öğrencilerin problem davranışlarının öğretmenlerin stresini oldukça artırdığı, bu davranışları gösteren öğrencilerin de çoğunlukla OSB tanısı olan ve/veya duygu davranış bozukluğu olan öğrenciler olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgu OSB tanısı olan öğrencilerin diğer

gelişimsel yetersizlikleri olan öğrencilerden farklılaştığı yanlarını vurgulasa da elde edilen sonuçların genel mesleki stres kapsamında değerlendirildiği görülmektedir. Araştırmalarda ayrıca katılımcıların öğrencileriyle kurdukları bağ ve öğrencilerinin kendilerine ihtiyaç duyan bireyler olmaları nedeniyle öğretmenlik yapmaya devam ettikleri bulgusu ön plana çıkmıştır (Hoffman, Palladino ve Barnett, 2007). Alanyazındaki bu bulgular, şefkat yorgunluğunun empati kuran ve yardım eden konumunda olma risk faktörüyle uyuştuğunu göstermektedir.

Var olan araştırmaların küçük örneklem grupları ile dar coğrafyalarda çalışılmış olması, nitel araştırma yöntemlerinin doğası gereği genellenebilirliğinin düşük olması, şefkat yorgunluğu kavramının tanımlarında araştırmalar arasında karmaşaların olması ve kavramsallaştırmalarda birtakım kısıtlılıkların yaşanması özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini inceleyen daha fazla sayıda araştırmaya gereksinim olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda araştırmaların şefkat yorgunluğunun özellikle travmatize olmuş kişiye maruz kalma ve empati duyguları temelli yaşanan stres yönünü çok yönlü tartışmak açısından eksik kaldığı düşünülmektedir. Ek olarak Türkiye’de özellikle OSB tanısı olan öğrenciler ve aileleriyle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerine ışık tutan bir araştırmaya rastlanmamış olması da araştırma gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu araştırmada alanyazındaki bu ihtiyacı karşılamak ve bu doğrultuda özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerini incelemek ve elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmalara ve uygulama ortamlarına yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmaktadır.

## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, araştırmacı, danışman, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, verilerin analizi ve inandırıcılık başlıklarına yer verilmiştir.

#### **Araştırma Modeli**

OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni ile tasarlanmıştır. Nitel araştırma; *“gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi, derinlemesine ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma”* olarak tanımlanabilir (Moser ve Korstjens, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma desenlerinden olgubilim ise oluşturmacı-yorumlamacı paradigma içinde yer alan görelî olarak yeni bir araştırma desendir. Olgubilim, bilinen ama derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan; dünyada var olan olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi olgulara odaklanan ve bunları araştırmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, araştırma olgubilim deseni ile tasarlanmıştır.

Olgubilim deseniyle tasarlanan araştırmalarda verilerin toplanmasında görüşme (bireysel ve/veya grup), gözlem, araştırmacı günlüğü gibi tekniklerden yararlanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşmecinin önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, bireye hem önceden hazırlanmış soruları hem de daha

ayrıntılı bilgi almak için o an'da oluşan soruları yöneltebildiği bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### ***Katılımcılar***

Araştırmada katılımcılar belirlenmeden önce ilk olarak Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurul'undan izin alınmıştır (EK-D). Ardından katılımcıların belirlenmesi sürecine geçilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve kartopu örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen nitelikleri, ölçütleri karşılayan insanlar, olaylar veya durumlarla çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da katılımcılardan (a) üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olma ve (b) en az bir yıl OSB tanısı olan bireylerle çalışma deneyimine sahip olma olmak üzere iki ölçütü karşılamaları beklenmiştir. İlgili ölçütleri karşılayan katılımcıların belirlenmesi sürecinde araştırmayı tanıtan bir bilgilendirme yazısı hazırlanarak Ankara ilindeki okullar ve ÖÖERM'lerinin yöneticileriyle e-posta aracılığıyla iletişime geçilmiştir. Okul ve kurum yöneticilerinden gönüllü öğretmenlerin belirlenmesi konusunda destek istenmiştir. Ardından araştırmaya katılım için gönüllü olduğu belirlenen öğretmenlere, araştırmanın amacı ve süreci hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Son olarak araştırmaya katılmaya gönüllü özel eğitim öğretmenlerinin yazılı onamları (bkz. EK-A) alınmıştır. Araştırmada ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, araştırma için belirlenen ölçütleri karşılayan önerebilecekleri öğretmenler olup olmadığı sorularak kartopu örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ankara'da yeterince gönüllü öğretmene ulaşılamaması nedeniyle katılımcıların önerileri doğrultusunda farklı illerden de katılımcılara ulaşım sağlanmıştır. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2***Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

	P1	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Yaş	43	45	45	36	38	34	25	32	32	32	28
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Kadın	Erkek	Erkek	Kadın	Kadın
Deneyim	20 yıl	20 yıl	22 yıl	15 yıl	17 yıl	10 yıl	2 yıl	10 yıl	10 yıl	10 yıl	5 yıl
Bölüm	Özel Eğitim	Zihin Eng. Öğrt.	İşitme Eng. Öğrt.	İşitme Eng. Öğrt.	İşitme Eng. Öğrt.	İşitme Eng. Öğrt.	Özel Eğitim	Özel Eğitim	Zihin Eng. Öğrt.	Zihin Eng. Öğrt.	Zihin Eng. Öğrt.
Medeni Durum	Bekar	Evli	Evli	Evli	Evli	Evli	Bekar	Bekar	Bekar	Bekar	Evli
Sosyo-ekonomik durum	Orta	Orta	Orta - üst	Düşük - orta	Düşük - orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta	Orta
İl	Ankara	Ankara	Ankara	Ankara	Ankara	Ankara	Adana	İzmir	Ankara	Ankara	İstanbul
Kurum türü	1. Kademe Özel Eğitim Sınıfı	Özel Eğitim Anaokulu	Özel Eğitim Anaokulu	Özel Eğitim Anaokulu	Özel Eğitim Anaokulu	Özel Eğitim Anaokulu	1. Kademe Özel Eğitim Sınıfı	RAM	ÖÖER M	MEB	Özel Eğitim Uyg. Okulu
OSB olan öğrenci sayısı	3	0	1	4	2	1	3	0	5	0	4
Çalıştığı yaş grubu	8-9 yaş	-	6 yaş	5-7 yaş	6 yaş	6 yaş	7 – 9 yaş	-	8-22 yaş	-	12 yaş

Araştırmada katılımcıların kimliklerini açık etmemek için pilot görüşmeye katılan öğretmene P1, diğer öğretmenlere ise K1'den K10'a kadar kodlar verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların yaşlarının 25-45 arasında değiştiği ve çalışma sürelerinin en az iki, en fazla 22 yıl olduğu görülmüştür. Katılımcıların büyük bir kısmı sosyoekonomik düzeylerini orta olarak tanımlarken, bir katılımcı orta-üst, iki katılımcı da düşük-orta düzey olarak tanımlamıştır. Ek olarak altı katılımcının evli, dördünün ise bekar olduğu görülmüştür. OSB tanısı olan bireylere eğitim veren katılımcıların, eğitim verdikleri öğrencilerin yaşlarının ise beş ile 22 yaş arasında değiştiği, yalnızca bir katılımcının (K8)

özel bir kurumda görev yaptığı, diğer katılımcıların kamu kuruluşlarında görev yaptığı belirlenmiştir. Kurum türleri çeşitlilik göstermekle birlikte katılımcıların kurumları; özel eğitim anaokulu, 1. kademe özel eğitim sınıfı, özel eğitim uygulama okulu, Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM), Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) genel müdürlüğü ve ÖÖERM olarak sıralanabilir. Dolayısıyla sınıflarda ve okullarda görev yapan öğretmenler dışında üç öğretmen, geçmişte aktif olarak OSB tanısı olan bireylerle çalışmış olduğunu ancak halihazırda idari pozisyonlarda görevli olarak çalıştıklarını belirtmişlerdir.

### ***Araştırmacı***

Araştırmacı, Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji lisans programından mezun olmuştur. Beş yıl boyunca psikolog olarak okul öncesi ve özel eğitim kurumlarında görev yapmıştır. Araştırmacı hem meslek hayatında hem de devam ettiği lisans ve yüksek lisans programlarında araştırma tekniklerine yönelik dersler almış; bu dersler kapsamında ise görüşme yapma deneyimi kazanmıştır. Araştırmacı araştırmanın planlanması, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi, görüşme verilerinin analizi, inandırıcılığın sağlanmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi ve araştırmanın raporlaştırılması süreçlerinin tamamında etkin olarak görev yapmıştır.

### ***Danışman***

Doç. Dr. Seray OLÇAY, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyesidir ve araştırmada danışman olarak yer almıştır. 19 yıldır özel eğitim alanında çalışmalar yürütmektedir. Nitel araştırma yöntemleri konusunda dersler vermektedir. Araştırma kapsamında danışman araştırmanın planlanması, yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması, verilerin analizi ve inandırıcılığın sağlanmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi ve araştırmanın raporlaştırılması süreçlerinin tamamında etkin olarak görev yapmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada veri toplama sürecine geçilmeden önce veri toplama araçları hazırlanmıştır. Ardından pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonrasında ise veri toplama aşamasına geçilmiştir. Her bir aşamanın nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin ayrıntılara izleyen başlıklarda yer verilmiştir.

### **Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi**

Araştırmanın verileri katılımcı bilgi formu (EK-B) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-C) aracılığı ile toplanmıştır.

**Katılımcı Bilgi Formu.** Araştırmada yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim durumu, medeni durum, sosyo-ekonomik durum, aktif olarak çalışıp çalışmama durumu, çalışılan kurum türü, eğitim verilen OSB tanısı olan birey sayısı ve eğitim verilen OSB tanısı olan bireylerin yaş grupları gibi değişkenlere ilişkin veri toplamak üzere katılımcılara katılımcı bilgi formunda (EK-B) yer alan sorular yöneltilmiştir.

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.** Araştırmada araştırmacı ve danışman tarafından alanyazın dikkate alınarak özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini belirlemek üzere sorular hazırlanmıştır. Böylece 12 sorudan oluşan bir havuz oluşturulmuştur. Ardından araştırmacı ve danışman bir araya gelerek havuz içerisinde araştırmacının amacına uygun soruları seçmişler ve yedi sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlamışlardır. Son olarak hazırlanan görüşme formu ikisi özel eğitim, biri psikoloji alanından olmak üzere üç uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan formda yer alan soruları araştırmacının amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği, sıralaması gibi özelliklere ilişkin değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman geri bildirimleri doğrultusunda beş adet soruda düzeltme yapılmıştır. Örneğin altı nolu görüşme sorusunun ilk hali *“OSB tanısı olan bireyler ya da ailelerinin karşılaştıkları travmatik durumları/olumsuz yaşantıları olması halinde sanki kendiniz yaşıyormuş gibi hissettiğiniz anları anlatır mısınız?”* iken uzman geri bildirimleri sonucunda soru *“OSB tanısı olan bireyler ya da ailelerinin karşılaştıkları travmatik*



*durumları/ olumsuz yaşantıları sanki kendiniz yaşıyormuş gibi hissettiğiniz anlar oldu mu? Olduysa örneklendirebilir misiniz?”* şeklinde düzenlenmiştir.

Uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilen ve toplam yedi açık uçlu sorudan oluşan form aracılığıyla bir pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme ile araştırmacı ve danışman görüşme sorularının anlaşılabilirliğini, sıralamasını, görüşme sürecinde dikkat edilecek ilke ve kuralları belirlemeyi amaçlamışlardır. Pilot görüşme katılımcı ölçütlerini sağlayan, yazılı onam alınan, Ankara’da bir özel eğitim sınıfında görev yapan bir özel eğitim öğretmeni ile 28.03.2024 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmenin yapıldığı katılımcı P1 olarak kodlanmıştır. Tablo 2’de ve Tablo 3’te pilot görüşmenin gerçekleştirildiği katılımcıya ve görüşmeye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Pilot görüşme sonrasında araştırmacı ve danışman bir araya gelerek görüşme kaydını dinlemiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sekizinci sorunun eklenmesi dışında formda bir değişiklik yapmamaya karar vermişlerdir. Son şekli verilen görüşme formunda özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini belirlemeye yönelik sekiz tane soru yer almıştır (EK-C).

### ***Verilerin Toplanması***

Araştırmanın verileri 03.04.2024–17.04.2024 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan katılımcıların belirlenmesinin ardından, katılımcılarla iletişime geçilmiştir. Katılımcıların beşiyle (K1, K2, K3, K4, K5) görev yaptıkları okulun öğretmenler odasında yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Diğer beş katılımcıyla (K6, K7, K8, K9, K10) ise hem kendi tercihleri hem de farklı illerde görev yapıyor olmaları nedeniyle videokonferans programı aracılığıyla çevrim içi olarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze olan görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı olarak İOS işletim sistemine sahip iPhone 11 isimli akıllı telefonun bünyesindeki ses kayıt uygulaması kullanılmıştır. Görüşmelerden önce cihazın bataryasının dolu olduğuna emin olunmakla birlikte herhangi bir aksilik yaşanmaması adına harici batarya bulundurulmuştur. Çevrim içi

ortamda yapılan görüşmeler ise katılımcıların tercihi üzerine Zoom.us isimli uygulama üzerinden görüntülü bir şekilde gerçekleştirilmiş, görüşmenin kayıtları uygulamanın kendi bünyesinde olan kayıt özelliği ile alınmıştır.

Görüşmenin hemen öncesinde katılımcıların talep etmeleri durumunda yarı yapılandırılmış görüşme formu kendileriyle paylaşılmıştır. Aynı zamanda katılımcılara görüşmenin yarı-yapılandırılmış düzeninden söz edilerek araştırmacının ek sorular sorabileceği iletilmiştir. Görüşmenin başında onam formunda katılımcıların okuyup onayladığı tüm süreç bilgisi kendilerine sözel olarak tekrar aktarılmış, katılımcılara hakları bir kez daha açıklanmıştır. Aynı zamanda katılımcılardan sözel onay alınmış ve kaydın durdurulduğu dakikalar kendilerine bildirilmiştir.

Görüşmeler sırasında ilk olarak katılımcılara katılımcı bilgi formunda yer alan sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlar katılımcı bilgi formuna (EK-B) araştırmacı tarafından yazılmıştır. Ardından da yarı yapılandırılmış görüşme formundaki (EK-C) sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Görüşme yarı yapılandırılmış görüşme formatında tasarlandığından çoğu zaman yöneltilen sorular detaylandırılmış ve örneklendirilmiştir. Aynı zamanda katılımcıların verdikleri yanıtların anlaşılabilirliğini artırmak için gereksinim duyulduğunda ek sorular sorulmuştur. Görüşmelere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur.

### ***Verilerin Analizi***

Görüşme verilerinin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, elde edilen verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine olanak sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmada toplanan verilerin içerik analizinde kodlama, kategori ve tema geliştirme basamakları izlenmiştir (Elo ve Kyngäs, 2008).

**Tablo 3***Görüşme Takvimi*

Kod	Tarih	Saat	Süre	Yüzyüze/ Çevrimiçi
P1	28.03.2024	10.30	30 dk	Yüzyüze
K1	03.04.2024	10.00	35 dk	Yüzyüze
K2	03.04.2024	11.00	22 dk	Yüzyüze
K3	03.04.2024	11.30	27 dk	Yüzyüze
K4	03.04.2024	13.00	31 dk	Yüzyüze
K5	03.04.2024	13.40	24 dk	Yüzyüze
K6	08.04.2024	15.00	27 dk	Çevrimiçi
K7	09.04.2024	15.30	28 dk	Çevrimiçi
K8	16.04.2024	15.45	35 dk	Çevrimiçi
K9	16.04.2024	16.45	50 dk	Çevrimiçi
K10	17.04.2024	15.00	20 dk	Çevrimiçi

Öncelikle görüşmelere dair ses kayıtları <https://app.transkriptor.com/dashboard> isimli web adresi aracılığı ile yazıya dökülmüştür. Herhangi bir hata olmaması adına programın yazıya döktüğü metinler ses kayıtları ile karşılaştırılarak eş zamanlı olarak kontrol edilmiştir. Bilgisayara aktarılan görüşme verilerinin tamamı okunmuş, satır ve sayfa numarası verilen yazılı dökümler incelenerek içerik maddeler halinde özetlenmiştir. Ardından her bir katılımcı için görüşme soruları ve alanyazın dikkate alınarak veri setinde yansıtıcı olduğu düşünülen açıklamalara bir kod verilmiştir. Dökümlerde birbirine benzer anlama gelen veriler en küçük anlam birimleri halinde kodlanarak 33 kod elde edilmiştir. Ardından analiz için kategoriler, kategorilerin karşılık geldiği kavramsal temsillerden ise üç tema oluşturulmuştur. İlk tema; şefkat yorgunluğuna ilişkin risk faktörleri temasıdır. Bu temanın altında kişisel risk faktörleri, OSB'ye ilişkin risk faktörleri, ailelerden kaynaklanan risk faktörleri ve kurum kaynaklı risk faktörleri olmak üzere dört kategori yer almaktadır. Bu

kategoriler de kendi içlerinde alt kategorilere ayrılmıştır. Bu temada toplam 15 kod mevcuttur. İkinci tema; şefkat yorgunluğu belirtileridir. Bu tema kendi içinde üç ayrı kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; fizyolojik belirtiler, psikolojik belirtiler ve iş ile bağlantılı belirtiler şeklindedir. Bu kategoriler de kendi içlerinde alt kategorilere ayrılmıştır. Bu temada toplam 12 kod mevcuttur. Son tema ise şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileridir. Bu tema altı kategori altında incelenmiştir. Bunlar; destek alma, etkili iletişim kurma, mesleki değişiklik fırsatlarını değerlendirme, mesleki yeterliliği artırma, sınır çizme ve olumsuz yaşantı içeren kitap film vb. kaynaklardan kaçınma şeklindedir. Bu temada kod mevcuttur. Tüm tema, kategori ve alt kategorilere dair detaylı bilgilere Tablo 4'te yer verilmiştir.

### ***İnandırıcılık***

Nitel araştırmalarda araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması inandırıcılığın sağlanıp sağlanmadığına işaret eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak üzere bazı stratejiler kullanılmıştır. İzleyen satırlarda bu stratejiler detaylı olarak açıklanmıştır.

- Nitel araştırmalarda araştırmacıların elde ettiği sonuçları karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, katılımcıların bile açık bir şekilde fark etmediği bazı örüntüleri ortaya çıkarması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İnandırıcılığın güçlenmesi için bu araştırmada yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmış, veriler eleştirel bakış açısıyla ele alınmış, tüm veriler defalarca kontrol edilerek birbirleri ile ilişkilendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu süreç ilk olarak araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, ardından araştırmacı ve danışman birlikte çalışmışlardır. Araştırmacı ve tez danışmanı, elde edilen ham verileri alanyazın bilgileri doğrultusunda tartışarak kategorilere ve temalara ulaşmışlardır.
- Araştırma konusunda genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman kişilerden, araştırmayı farklı boyutlarıyla incelemesinin istenmesi de inandırıcılık konusunda alınabilecek önlemlerden birisidir (Yılmaz ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada sürecin her aşamasında araştırmacı tez danışmanı ile bir araya gelerek görüşmeler yapmış, bu görüşmelerde tez süreci değerlendirilmiştir. Ayrıca görüşme sorularının belirlenmesi sürecinde alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

- Nitel araştırmalarda genelleme yerine aktarılabirlik kavramı kullanılmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu araştırmada aktarılabirliğin sağlanabilmesi amacıyla katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış ve araştırma sürecinin her detayı ayrıntılarıyla birlikte açıklanmıştır. Katılımcıların belirlenmesi, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması, görüşmelerin analiz edilmesi gibi tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde betimlenmiştir. Aynı zamanda bulguların raporlaştırılmasında katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırmada ham verilerin toplanması ve analizi sırasında elde edilen tüm veriler düzenli olarak dosyalanmıştır. Görüşme verilerinin analizi ve raporlanması tez danışmanı tarafından izlenmiş denetlenmiş ve araştırmacıya geri bildirimlerde bulunulmuştur.
- Tutarlılığın sağlanabilmesi, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının araştırma sürecinde tutarlı davranıp davranmadığının kontrolü ile mümkün olabilmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Bu amaçla araştırmacı tutarlık çalışmalarını ruh sağlığı alanında çalışan, şefkat yorgunluğu konusunda yetkinliği olan bir uzman ile yrtmştir. Bu süreçte araştırmacı rastgele seçilmiş iki katılımcıya ait ses kayıtlarını ve kayıtların metne dönüşmüş dökümanlarını uzmanla paylaşmıştır. Uzman rastgele seçilen iki ses kaydını dinlemiş, metin dökümleri ile karşılaştırmalı olarak metinlerin doğruluğunu kontrol etmiştir. Ses kaydı ve metinler arasında tutarsızlık tespit ettiği noktalarda doküman içerisinde işaretlemeler ve dzetlemeler yapmıştır. Ardından uzmandan iki görüşmeyi analiz etmesi istenmiştir. Bu aşamada uzmandan görüşme soruları doğrultusunda bir kodlama anahtarı

oluşturarak verileri analiz etmesi beklenmiştir. Bağımsız uzman ve araştırmacı arasında tutarlılık sağlanıncaya değin kodlama çalışmalarına devam edilmiştir. Ayrıca araştırmacı ve danışman %100 uzlaşının sağlanamadığı durumlar için bir araya gelerek uzlaşi sağlanıncaya değin analizlere devam etmişlerdir.

- Araştırmada teyit edilebilirlik ham veriler ile araştırmacının ulaştığı sonuçların karşılaştırılmasıyla sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada görüşme verileri ile araştırmacının ulaştığı sonuçlar tez danışmanı tarafından teyit edilmiştir.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu kısmında katılımcıların açık uçlu görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Verilerin içerik analiziyle analiz edildiği araştırmada üç temaya ulaşılmıştır. İlgili temalara ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Görüşmelerde Elde Edilen Verilerin Temaları*

Şefkat Yorgunluğuna İlişkin Risk Faktörleri	Şefkat Yorgunluğu Belirtileri	Şefkat Yorgunluğu ile Baş Etme Stratejileri
1. Kişisel Risk Faktörleri	1. Fizyolojik Belirtiler	1. Destek alma (sosyal)
a. Özveri	a. Aşırı Yorgunluk	2. Etkili iletişim kurma
b. Empati	2. Psikolojik Belirtiler	3. Mesleki değişiklik fırsatlarını değerlendirme
c. Mesleki yetersizlik	a. Öfke	4. Mesleki yeterliliği artırma
d. Deneyimsizlik	b. Kaygı ve korku	5. Sınır çizme
e. Benzer travmatik yaşantıya sahip olma	c. Hissizleşme	6. Olumsuz yaşantı içeren kitap, film vb. kaynaklardan kaçınma
f. Çocuklu olma	d. Tükenmişlik	
2. OSB'ye Özgü Risk Faktörleri	e. Çaresizlik	
a. Gelişimde yaşanan zorluklar	f. Zihinsel Yorgunluk	
b. Problem davranışlar	g. Maruz kalınan travmatik olayı tekrar tekrar hatırlama	
c. Toplumun OSB'ye yönelik düşük farkındalığı	3. İş ile Bağlantılı Belirtiler	
d. Bakım yükü	a. Özel yaşam-iş yaşamı dengesinde bozulmalar	
3. Ailelerden Kaynaklanan Risk Faktörleri	b. İşten uzaklaşma,	
a. Sınırlı aile desteği	c. Mesleki doyumda azalma	
b. Ailelerin irrasyonel beklentiler	Ailelere yönelik empati ve sempati duygularında azalma	
4. Kurum Kaynaklı Risk Faktörleri		
a. Sınırlı Kurumsal Destek		
b. Fiziksel koşulların yetersizliği		
c. İş yükü		

### ***Şefkat Yorgunluğuna İlişkin Risk Faktörleri***

Yapılan görüşmelerde katılımcıların ifadelerinde şefkat yorgunluğu riski oluşturabilecek bazı deneyimlere rastlanmıştır. Verilerin analiz edilmesiyle birlikte şefkat yorgunluğuna ilişkin risk faktörleri temasında; kişisel risk faktörleri, OSB'ye özgü risk faktörleri, ailelerden kaynaklanan risk faktörleri ve kurum kaynaklı risk faktörleri olmak üzere dört kategori belirlenmiştir. Her bir kategori de kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. İzleyen başlıklarda her bir kategoriye ve alt kategorilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### ***Kişisel Risk Faktörleri***

Bu kategori altında katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda şefkat yorgunluğu kişisel risk faktörleri; özveri, empati, mesleki yetersizlik, deneyimsizlik, benzer travmatik yaşantıya sahip olma ve çocuklu olma alt kategorilerinde incelenmiştir.

**Özveri.** Türk Dil Kurumunun (TDK) sözlüğünde *“Bir amaç uğruna veya gerçekleştirilmesi istenen herhangi bir şey için kendi çıkarlarından vazgeçme; fedakârlık.”* olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Yapılan görüşmelerde tüm katılımcılar mesleki yaşantılarında çok fazla özveride bulduklarını, zaman zaman hem hizmet verdikleri grup olan OSB tanısı olan öğrencileri hem de onların aileleri için kendi özel yaşamlarından vazgeçerek fedakârlıklar yaptıklarını ifade etmişlerdir (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10). Bu özverili davranışlara dair her katılımcı farklı deneyimlerden söz etmiştir. Katılımcıların bir kısmı (K1, K4, K6, K8, K9) ailelerle kurdukları ilişkilerde zaman zaman profesyonel ilişkinin dışına çıktığını vurgulamış, ailelerin kişisel zamanlarından kendilerine vakit ayırmalarını istediklerini (K1, K3, K6, K8, K9, K10) ve kendilerinin bu durumlar karşısında özellikle mesleğin ilk yıllarında özverili davranışlarda bulunmak durumunda kaldıklarını iletilmişlerdir. Bir katılımcı (K2) geçmişte maddi anlamda ailelere destek olduğunu ifade ederken, bir diğer katılımcı (K8) ihtiyaç duyduklarını ilettikleri zamanlarda ikili ilişkilerini onlara yardım etmek için devreye soktuğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda bir başka



katılımcı (K9) özverili davranışlarından örnekler verirken eğitim verdiği bir OSB tanısı olan öğrencinin ailesinin talebi ile birden fazla kez doktor randevularında kendilerine eşlik ettiğini iletmiştir. Katılımcıların tamamına yakını mesai saatleri haricinde arandıklarından da söz etmiştir. Bu kategoride görüş belirten bazı katılımcılar ise görevleri olmamasına rağmen OSB tanısı olan öğrencilerin özbakım gereksinimlerinin karşılanmasına yardım ettiklerini vurgulamıştır (K1, K4, K6). Diğer katılımcılar da mesleklerini icra ederken çeşitli bağlamlarda özverili davranışlarda bulduklarını dile getirmiştir. Bu özverili davranışlara K1 kodlu katılımcının “... *Bizim işimiz yani sadece eğitim değil. Bir bakıyorsun işte, aile her zaman yirmi dört saat yanınızda olamıyor ya da işte çalıştığınız süre içerisinde yanınızda olamayabiliyor. Çalışan aileler var, her saat çocuğun başında duramayacak veliler var. Tek çocuğu olmayabiliyor yani birkaç tane çocuk birden onlarla da ilgilenmesi gereken durumlar oluyor. O tür durumlarda biz kendimizden bir şeyler verdiğimiz zamanlar oluyor. Mesela en büyük örneklerden bir tanesi; çocuk kakasını yapabiliyor, çişini yapabiliyor. O anda bir anda veliyi bulamıyorsunuz yahut da yardımcı personeli bulamıyorsunuz. Mecburen girmek zorunda kaldığınız zamanlar oluyor yani işte. Altını değiştirdiğiniz zamanlar da oluyor ya da üstünü değiştirdiğiniz, temizlediğiniz zamanlar da çok fazla oluyor. Bizim işimizin bir parçası aslında bu. Yani esasında görev tanımımızda bu olmasa da bunları yaptığımız zamanlar yoğun oluyor. Yani mesainin haricinde de biz birçok özveride bulunduğumuz zamanlar mutlaka oluyor. Bu işimizin bir parçası aslında...* (Özveri, sayfa 5, satır 152-164).” ifadeleri örnek olarak verilebilir.

**Empati.** Empati alanyazında “*Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısı ile bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci.*” olarak tanımlanmaktadır (Ersoy ve Köşger, 2016, syf. 10). Tüm katılımcılar, mesleklerini icra ederken hem OSB tanısı olan öğrencileriyle hem de öğrencilerinin aileleriyle empati kurduklarına dair ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar özellikle mesleklerinin ilk yıllarında ailelerin yaşadığı olumsuz durumları dinlediklerinde kendilerini onların yerine koyduklarını, onlarla benzer

duyguları çok yoğun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı (K9) ailelerin OSB tanısı olan çocuğu olduğunu kabullenme süreçlerinde sıklıkla bu durumun neden başkalarının değil de kendilerinin başına geldiğini sorguladıklarını, kendisinin de ailelerle birlikte bu durumu sürekli olarak sorguladığını ifade etmiştir. Aynı şey kendi başına gelmiş olsaydı aynı sorgulamalardan geçeceğini de sözlerine eklemiş, ek olarak OSB tanısı olan öğrencilerin ailelerinin toplum içinde zorluklar yaşadıklarını, aileler bu zorlukları paylaştığında kendisinin de onların yaşadıkları çaresizliği yaşadığını ifade etmiştir. Bazı katılımcılar ailelerin yaşadıkları durumları dinlerken “zor” olarak tanımlamış ve aileleri anlayabildiklerini ifade etmiştir (K1, K5, K9). Örneğin K6 kodlu katılımcı eğitim verdiği OSB tanısı olan öğrenci ve ailesinin yaşadığı travmatik bir durumu dinlediğindeki duygularını “... *bu öğrencinin travmatik anısını ilk babaannesinden dinlediğim zaman gerçekten sanki benim çocuğuma bunlar yapılmış kadar üzüldüm...*” (Empati, sayfa 7, satır 217-219).” cümleleri ile ifade etmiştir.

**Mesleki Yetersizlik.** Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (K1, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10), hem ailelerin geçtiği süreçler hakkında hem de OSB tanısı ve etkili müdahaleler hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarının mesleklerini icra ederken zorlanmalarına, olumsuz bazı deneyimler yaşamalarına ve bu deneyimlerin de yetersizlik ve çaresizlik duygularına yol açtığını belirtmişlerdir. Örneğin K9 kodlu katılımcının geçmişte yetersizlik hissi yaşadığı bir deneyimine dair ifadeleri “...*Tuvalet alışkanlığı kazandırmada çok zorlandığım bir öğrencim olmuştu. Hatta ilk denemede kazandıramadık. Ciddi problem yaşadık yani. Hiç şey yoktu. Mesela o şeydi, benim kendimi yetersiz hissettiğim durumlardan bir tanesiydi. Bırakmak zorunda kaldık. Bırakmak zorunda kaldık. Bir sonraki yıl tekrar yaptık. Ama o ilk yıl canım çok sıkılmıştı. Veliye de var diyorsunuz... yani gerçekten... Hayır, yaşı geldi, kasları yeterli, tutuyor tuvaletini, artık tuvalet eğitimi alması lazım diyorsunuz. Evde kadın yazık bir ay boyunca kaka çiş temizliyor. Siz okulda yine aynı şekilde şey yapıyorsunuz, bir de bırakmak da istemiyorsunuz. Hani devam ettirelim, devam ettirelim, alışır diyorsunuz. Ama o benim için ciddi bir şey olmuştu. Kötü bir durum olmuştu.*”

*Yani bir kendimi sorguladım orada, yetersiz hissettim (Mesleki yetersizlik, sayfa 12, satır 449-459)."* şeklindedir. Aynı katılımcı bu sözlerinin hemen peşinden mesleğine dair hislerini *"...genel olarak. Bir çaresiz hissediyorum. İki, sorguluyorum. Özellikle adalet, eşitlik gibi konulardan sorguluyorum. Çaresizlik, sorgulama..."* (Mesleki yetersizlik, sayfa 11, satır 472-474)." cümleleri ile ifade etmiştir. Bu katılımcı yoğun çaresizlik hissinden görüşmenin farklı aşamalarında da söz etmeye devam etmiştir.

**Deneyimsizlik.** Deneyimsizlik TDK sözlüğünde *"Bir kimsenin belli bir sürede veya hayat boyu edindiği bilgilerin tamamı"* olarak tanımlanan deneyimin eksikliği olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Araştırmada katılımcıların önemli bir bölümü (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10) mesleki deneyimlerinin ve dolayısıyla çalıştıkları gruplarla olan iletişimlerinin yıllar içerisinde farklılık gösterdiğine dair görüş belirtmişlerdir. Bu deneyim halinin yalnızca mesleki bilgi ve birikim konusunda olmadığından, aynı zamanda hem öğrencileri hem de ailelerinin yaşantılarına üzülmeye üzülmeme veya etkilenip etkilenmeme bakış açılarının da yıllar içerisinde değişebileceğinden ya da değiştiğinden söz etmişlerdir. Katılımcılar mesleklerinin başlarında daha fazla empati kurduklarından (K1, K4, K7, K10), daha özverili davranışlarda bulduklarından (K8), daha yorgun olduklarından (K7, K9) söz etmişlerdir. Örneğin iki yıllık deneyimi olan K6 kodlu katılımcı deneyimsiz olmanın etkilerini *"...Ben bu işin biraz deneyim işi olduğunu düşünüyorum. Ve şu anda ben çok deneyimli bir öğretmen değilim. İki yıldır bu işin içindeyim. Belki deneyimle bu duygularımın daha dengede olabileceğini, daha oturabileceğini düşünüyorum. Belki şu an yaşadığım şeylerden bu yüzden bu kadar etkileniyorum. Çünkü hem staj okulumda, hem rehabilitasyon çalıştığım merkezde, hem de şu anki partnerim 20 yıllık bir özel eğitim öğretmeni. Onlara baktığımda benim yaşadığım duygu karmaşalarını yaşamıyorlar. Belki deneyim bu duygu karmaşasını bir noktada silecektir diye düşünüyorum. Bunun için zaman verdim kendime..."* (Deneyimsizlik, sayfa 10, satır 345-352)." şeklinde dile getirirken, 17 yıllık deneyimi olan K4 kodlu katılımcı *"...ilk zamanlarda işitme engellilerle çalışırken çocuklar böyle iki yaşlarında bile öğrencilerim vardı. Onları en ufak konuşturduğumda kendim çocuğum konuşmuş gibi*

*mutlu olup ya da en ufak bir yanlış bir şeyde üzdüğümde de kendim üzülmüş gibi oluyorum. Aileler anlattığında da çok etkileniyorum. Etkileniyordum yani. O zaman onlarla birlikte oturup ağlıyordum, üzülmüyordum. Ama sonra gitgide gitgide işte çok fazla öykü, hikâye, çocuk olunca birçoğunun normal olabildiğini yani normalleştirdik herhalde kendimiz için. Artık öyle değil ama ilk başlarda onlarla birlikte o yoğun empati duygularıyla yaşıyorduk yani onları... (Deneyimsizlik, sayfa 6, satır 243-250).” şeklinde dile getirmiştir.*

**Benzer Travmatik Yaşantıya Sahip Olma.** Bir katılımcı (K5) kendisinin de benzer travmatik yaşantılara sahip olması nedeniyle OSB tanısı olan öğrenciler ve ailelerine hizmet sunarken zaman zaman profesyonellikten uzaklaştığını ve daha duygusal davranma eğiliminin arttığını ifade etmiştir. K5 kodlu katılımcı ailelerle yaşadıkları bu deneyimi şu sözlerle ifade etmiştir: “...Tanılama kısmıyla ilgili. Benim mutlaka her sene bir tane böyle bir öğrenci karşıma çıkar. Ve sizin çocuğunuzda da bu var demek. Bana her zaman böyle bir... Çekiyorum sanırım, biraz da o karmaya da inanıyorum ben batıl olarak. Şey dediğim zaman işte ya dilim de varmıyor işte hani böyle böyle bir şey de var gözlemlediğim kadarıyla yolunda gitmeyen bir şeyler var dediğimde, var olan o travmatik olayı ben de yaşıyorum çünkü benim kızım da lösemi hastası ve ortalama ama ben bunu son iki yıldır yaşıyorum öncesinde bu kadar böyle duygusal düşünüp duygusal hareket eden biri değildim yani çocuğum yokken biraz daha düz devam ediyordum. Yani bu var olan bir durum evet üzücü ama bunu söylemek zorundayım. Biraz daha profesyonel bakabiliyordum ama hep o ana giderim yani. Doktorun benim karşıma geçip işte çocuğunuzda da lösemi var dediği an’a hep giderim ailelere bunu söylüyorken. Ortalama iki yıldır da bunu yaşıyorum kendi zihnimde ailelerle karşılaştığımda zaten bir ya da iki tane karşılaşmışımdır böyle. Yani o ilk anı söylemek beni biraz rahatsız ediyor diyebilirim... (Benzer travmatik yaşantıya sahip olma, sayfa 5-6, satır 196-210)”

**Çocuklu Olma.** Katılımcıların yarısı (K1, K2, K3, K4, K5) çocuğu olup olmama, kendilerinin veya eşlerinin hamilelik döneminde olup olmama veya çocuk düşünüp düşünmeme durumlarına bağlı olarak empati kurma eğilimlerinin, kaygı düzeylerinin, OSB

tanısı olan öğrenciler ve ailelerine hizmet sunma deneyimlerinin farklılaştığını ifade etmişlerdir. K1 kodlu katılımcı eşinin hamilelik döneminde, K2 ve K4 kodlu katılımcı kendi hamilelik dönemlerinde ve sonraki süreçlerde kaygı düzeylerinin ciddi düzeyde arttığını iletmiştir. K3 kodlu katılımcı kendisinin çocuğu olmadığı için bazen ailelerle empati kurmakta zorlandığını ifade etmiş, ancak böyle durumlarda ailelerin kendisinin de OSB tanısı olan bir çocuğu olabileceğini ima ettiklerini belirtmiştir. K4 kodlu katılımcı çocuk sahibi olma sürecinde mesleğinden kaynaklı yaşadığı olumsuz deneyimlerini “... *En çok zorlandığım şeylerden biri hamileliklerimde, İşte herkes, aklına bile gelmez engelli çocuğunun olacağı. Benim hiç aklımdan bile çıkmadı engelli çocuğumun olma ihtimalinin olduğu bir hamilelik boyunca. Sürekli ya benim çocuğum da engelli olursa, ya benim çocuğum da engelli olursa. Şöyle de bir şey var, yani istemeden de olsa aileyi üzdüğünüzde, çocuğu üzdüğünüzde ya ben bunu üzdüm, ya bana bir ah ederlerse, ya bir şey olursa, ya benim de başıma gelirse. Sürekli böyle bir tedirginlik. Ben iki çocuğuma da fetal DNA testini doktorlar önermeden, ısrarla isteyip yaptırdım. Hani bir engel durumu var mı, bir şey var mı böyle. Çok garanti altına alarak, tabii bunun bir garantisi yok da yapabileceğim her şeyi yaparak doğurmaya çalıştım çocuklarımı. Yani tabii hayatımın çoğu alanını etkiliyor bu. En çok da anneliğimi etkiliyor herhalde, annelikle ilgili de çok düşünüyorum. Şu an bile çocuklarımla ilgili bir şey yaparken, yani diyoruz ya hepimiz engelli adayız diye, belki otizm sonradan olabilen bir şey değil ama birçok engel dalında sonradan kazanabiliriz. Şu an bile sürekli aklıma ya benim çocuğum da bir şey olsa falan diye geliyor. O açılardan en çok etkiliyor herhalde beni...* (Çocuklu olma, sayfa 7, satır 260-273)” şeklinde ifade etmiştir.

### **OSB'ye Özgü Risk Faktörleri**

Bu kategori altında katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar gelişimde yaşanan zorluklar, problem davranışlar, toplumun OSB'ye yönelik düşük farkındalığı ve bakım yükü alt kategorilerinde incelenmiştir.

**Gelişimde Yaşanan Zorluklar.** Katılımcıların neredeyse tamamı (K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10) sıklıkla eğitim verdikleri OSB tanısı olan öğrencilerin eğitim süreçlerinde

yaşadıkları eğitsel zorluklardan söz etmişlerdir. Katılımcılar bu hususta eğitim verdikleri OSB tanısı olan öğrenciler ve diğer özel eğitim ihtiyacı olan öğrencileri karşılaştırmış (K8) ve eğitimde kat ettikleri yolda aksamaların ve yavaşlıkların olmasını OSB tanısı olan öğrencilerin tanılarına özgü olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar OSB tanısı olan öğrencilerle çalışırken bazen herhangi bir sebepten dolayı öğrencilerinde gerilemelerin olduğunu (K6, K9) bazen de hiçbir sebep olmadan gelişimin beklediklerinden daha yavaş olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumdan söz eden sekiz katılımcı (K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10) ayrıca OSB tanısı olan öğrencilerde ilerleme kaydetseler bile performansta geriye dönüşlerin çok olmasının mesleki anlamda zaman zaman yıpranmaya yol açtığını dile getirmiştir. Örneğin K6 kodlu katılımcı bu konuda yaşadığı duygularını şu kelimelerle ifade etmiştir: *“...kesinlikle oturmayı reddediyordu. Zaten yönerge almak, otoriteyi kabullenmek gibi hiçbir davranışı yoktu. Fakat sonrasında sınıfa gelen, direkt çantasını bana veren, yerine oturan, orada sessizce materyalini bekleyen bir çocuğa dönüşmüştü. Fakat yine daha sonrasında yeni bir öğrencimiz geldi, problem davranışı olan, sabah ağlama krizleriyle gelen. O öğrencimden çok etkilendiği için artık yine aynı eskisi gibi ilk geldiği gibi şu anda da onu aşmaya çalışıyoruz aslında. Ama evet eğitimde bir ilerleme kaydetmiştik. Fakat sonrasında farklı bir arkadaşımın etkilendiği için ve dediğim gibi aile de bana bu konuda çok fazla yardımcı olmadığı için biz yine aynı problem davranışlara devam ediyoruz. Geri döndük. Maalesef... (Gelişimde yaşanan zorluklar, sayfa 8, satır 291-298.)”* Aynı katılımcı mesleğini icra ederken yaşadığı hislerini *“... bazen yetersiz hissediyorum. Çocukla çalışıyorum, çalışıyorum, belki bir ay çalışıyorum, bunu göremiyorum. Diyorum, ben yanlış bir yöntemle çalışıyorum galiba. Çocuğa uygun yöntemi bulamadım derken kendimi yetersiz ediyorum. Aslında çok karmaşık duyguların olduğu bir meslek benim için şu anda... (Gelişimde yaşanan zorluklar, sayfa 9, satır 334-338.)”* sözleri ile ifade etmiştir.

Katılımcılar ek olarak gelişimde karşılaştıkları zorluklar nedeniyle OSB tanısı olan öğrenciler ve aileleriyle çalışmayı çoğunlukla sabır gerektiren bir iş olarak tanımlamışlardır. K4 kodlu katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini *“...Yani işte bir hedef için birkaç ay uğraşmak*

*sabır gerektiren bir şey. Bazen of neden diyorsun yani neden bu kadar uzun sürüyor diye düşünüyorsun. Bir de hani biz çok zihinlerle çalışmıyoruz. Bu zihinlerle çalışmamızda daha kolay hedefe ulaşıyoruz ama özellikle OSB olan çocuklarda sanki bir dönem boyunca 1-2 davranış için, 3 davranış için uğraşıp... Çocukta var olan gelişme güzel ama çok yavaş. Çocuğu yavaş geliştiriyorsun. Tabii ki hiç gelişmemesinden çok daha iyi. Çok emekle, az yol kat ediyorsun. Bir yandan aile de tatmin olmuyor. Çok emek var, az yol kat ediliyor. Dediğim gibi ailenin beklentisi de çok fazla. Yani o mesleki doyumunu çok fazla alamıyoruz herhalde. Hani alıyoruz senede beş kere, altı kere. Ben OSB'li çocuklar için söylüyorum. Ay bunu yaptı deyip çok mutlulukla karşıladığımız. Senede başı altı hedef oluyor. Geri kalan süreç tamamıyla çabayla geçiyor. O hedefi kazandırma ile ilgili çabayla geçiyor. O yüzden daha sabır gerektiren bir iş herhalde. O anlamda yorucu birazcık. Ama tabii hedefe ulaştığında da güzel yani. Mutlulukta herhangi bir şey öğretmişsin gibi olmuyor. Daha önemli bir iş başarmışsın gibi hissettiriyor insana kendini (Gelişimde yaşanan zorluklar, sayfa 9, satır 371-383).” şeklinde ifade etmiştir.*

**Problem Davranışlar.** Katılımcıların bir kısmı (K1, K3, K5, K6, K7, K8) OSB tanısı olan öğrencilerinin davranış problemlerine değinerek bu davranışlara yönelik çalışmaların hem fiziksel ve duygusal olarak çok zorlayıcı olduğunu hem de mesleki doyumlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcılar kontrol edemedikleri problem davranışların daha yoğun yetersizlik duyguları yaşamalarına neden olduğunu da belirtmişlerdir. Örneğin K5 kodlu katılımcının OSB tanısı olan öğrencilerinin problem davranışlarına müdahale sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir: “... hani saçımdan tutup mesela sürüyen öğrencim vardı benim yani ortaokulda çalıştığım dönemde artık saçımı topladım işte bağladım kafama bone taktım falan filan baktık. Hiçbir şekilde biz bunun önlemini alamıyoruz. Çünkü bir kere benim acı hissettiğimi, acı eşliğimi fark etti. Artık biz iki partner çalışıyorduk. Partnerimin olmadığı günlerde, erkek partnerdi, o biraz daha yapılı biriydi. Yani şimdi de fiziki işin fiziki boyutu da var. Benim gücümün üstünde bir çocuk tutup kaldırıp çekebileceğim bir çocuk değil, ittirebileceğim bir çocuk değil. Bir de aksi hareket

etmekten de çekiniyorsunuz yani olası bir şey olur diye. Haliyle erkek öğretmenimizin gelmediği günler veliyle şifahen konuştuk. Resmi bir şey yok. Okul idaresiyle beraber öyle bir çözüm yolu bulmuştuk. Erkek öğretmenimiz gelmediği zaman gelmiyordu öğrenci. Çünkü anne beni zorla çocuğun elinden çıkardı, öyle söyleyeyim. En çok zorlandığım an bu oluyor diyebilirim. Yani yetersiz hissettiğim an bu oluyor. Özellikle büyük yaş gruplarında. Küçük çocuklarda gene bir şekilde gücünüz yetiyor. Oturtuyorsunuz, bekletiyorsunuz. Nefes almasını sağlıyorsunuz, dolaştırıyorsunuz bir şeyler. Ya da o davranışı yaşamasına sebep oluyorsunuz. Bir deşarj oluyor. Bir şey yerine başka bir şey koyabiliyorsunuz ama yani ben şahsım adına büyük yaş çocuklarıyla çalışırken çok zorlandım. O yüzden zaten şu an anaokulundayım. Ona istinaden buraya tayin istedim yani... (Problem davranış, sayfa 7, satır 262-278).”

**Toplumun OSB'ye Yönelik Düşük Farkındalığı.** Bu araştırmanın katılımcılarından biri (K9) toplumun OSB'ye yönelik bilgi ve farkındalığının az olmasından dolayı hizmet sunduğu OSB tanısı olan öğrencilerinin ve ailelerinin olumsuz yaşantılara maruz kaldığını, kendisinin de bu yaşantılara tanıklık ettiğini, aileyle empati kurduğunu ancak çoğu zaman kendisini çaresiz hissettiğini ifade etmiştir. Katılımcı OSB tanısı olan bir öğrencisinin ailesinin çocuklarının problem davranışları nedeniyle komşularıyla sorunlar yaşadıklarını kendisiyle paylaştığında yaşadığı düşünce ve duyguları şu sözlerle ifade etmiştir: “... çok üzücü. Yani o karşı taraftaki insanı da anlamaya çalışıyorsunuz. Belki sabah işe gidecek, uyuyamıyor, ses geliyor. Apartmandan ses geliyor. Ama dönüp o veliyi de anlıyorsunuz. Yani işte diyorum ya, her iki taraftan baktığımız için. Çaresiz kaldığınız zaman çok daha fazla üzüyorsunuz. Bunlar bence o travmatik durumları biraz daha arttıran şeyler. Çözümü olsa ya da bir haksız olsa, haksız olan bir taraf olsa tamam diyebilirsiniz. Ya da işte bir hukuki bir yere mi başvurulacak? Başvurulsun. Bir çözüm mü olacak? Olsun, yapılsın ama çaresizsiniz yani. Şimdi Veli size bunu anlattı, siz halini hatırını sordunuz. Veli de üzgün, paylaşmak istiyor, anlattı. ... bu sefer, sizde de yükleniyor. Siz de paylaşmak istiyorsunuz. Bir de şey durumu da var. Kendinizi onun yerine de koyuyorsunuz. Empati kuruyorsunuz.



... diyorsunuz ki, bu benim başıma gelse ne yapardım? ... mesela toplumda kabul görmemek. Yani böyle merkez okullarda bazen tekrarlı davranışları olabiliyor sizin çocukların ya da takıntılı davranışlarla davranışları olabiliyor. Okul bahçesinde öğrencilerimiz böyle bir davranış sergilediğinde dışarıdan geçen insanlar, ya burası neresi? Hani akıl hastanesi mi? Ya da bu çocuklar ne? ... Ama toplumda böyle bir durumla karşılaşınca bu sefer insanlar da eğer bilmiyorsa diyor ki herhalde bir sıkıntısı var. Çünkü normal davranışlar değil, kabul gören davranışlar değil. Söyleyince bu sefer yargılıyorlar, üzüyorsunuz. Dönüp üzüyorsunuz. O çocuğa bakıyorsunuz, üzüyorsunuz. ... Bir takım anlatmaya da çalışıyoruz yani topluma çok üzüldüğüm oluyordu mesela. Yani o insanları şey yapmak istiyorum, biraz daha farkındalık kazandırmak istiyorum. Burada veli açısından bakmak da çok şey. Yani velinin, ben diyorum ki ben öğretmen olarak böyle bir şeyle karşılaştığımda bu kadar tepki veriyorsam veli de karşılaşıyordur. Veli daha çok karşılaşıyor, otobüste karşılaşıyor, parkta karşılaşıyor, AVM'de karşılaşıyor. Yani, zorlanıyor tabii, kendimi onun yerine koyuyorum. Veli beni etkiliyordu. Yani şey olarak da, dediğim gibi, insan olarak da etkiliyor. Yani bu sadece öğretmenliğimle alakalı bir durum değil... (Toplumda OSB'ye dair düşük farkındalık, sayfa 9-11, satır 341-392).”

**Bakım Yükü.** Araştırmada görüşlerine başvurulmuş katılımcıların küçük bir kısmı (K1, K3, K4) OSB tanısı olan öğrencilerinin günün önemli bir kısmını kendileriyle geçirdiğini ve öğrencilerinin öz bakım becerilerinde yaşadıkları güçlüklerin, onları görevleri olmayan temizlik işlerini yapma konusunda daha özverili olmaya zorladığını ve bu durumun da zaman içerisinde bıkkınlığa yol açtığını dile getirmişlerdir. Bir katılımcı (K3) özbakım gerektiren işleri görevi olmadığı için yapmayı reddettiğini ancak bu çizdiği sınırın aileler tarafından tepkiyle karşılandığını söylemiştir. Katılımcı, bu duruma ilişkin görüşlerini “...o çatışma durumunda veli bana o zaman özel eğitim öğretmeni olmasaydınız demişti. O zaman siz işinizi iyi yapmıyorsunuz gibi bir cümle de kurmuştu... (Bakım yükü, sayfa 5, satır 198-200).” sözleri ile ifade etmiştir. OSB tanısı olan öğrencilerin öz bakım becerilerindeki yetersizliklerine bağlı olarak deneyimledikleri olumsuz yaşantılara dair bir diğer örnek de K1

kodlu katılımcı tarafından verilmiştir. K1 kodlu katılımcı "...Benim idareci olmamdaki esas sebeplerden bir tanesi esasında bu. Biz çok yoğun ve yorgun oluyoruz bir müddet sonra. İdareciliğe geçmemdeki en büyük sebeplerden bir tanesi artık bakım işlerini artık yapamaz olmuştum. Yapamaz olmuştum dediğim; salya sümük ya da işte çiş kaka artık bıkmıştım mesela. O beni yormuştu. Çocuklarla iletişim falan yormamıştı mesela bu bakım beni yormuştu. Öz bakım becerileri beni yormuştu. Yaş itibariyle belli bir müddet sonra artık bunları bazen kaldıramıyorsunuz işin açıkcası. Kendinizi bu noktada da yeterli hissetmediğiniz noktada da ben kendi adıma söylüyorum. Yani yetersizliğim, şeyim bu yöndeydi. Öz bakım yapmaktan bıkmıştım artık bu bıkkınlık esasında beni biraz idareciğe yönlendirdi. Birçok arkadaşım mesleki yorgunluğu çok fazla. Bunu gayet anlayabiliyorum yani. İşte özellikle 10-15 yıl tamam gidebiliyor. Bazı bu 10-15 yıl uzun bir süre esasında, 5 yıla bile düştüğü zamanlar gördüm yani arkadaşlarımda. Ben bunu 15 seneye kadar uzattım. Ama dediğim gibi işte bu öz bakım noktası bizi esasında bu noktaya getirdi. Normalde benim işim değil, mesleki anlamda bizim görev alanımıza göre tanımımız da yok. İşte bakımı yapmak, burnunu silmek, altını değiştirmek. Beni esasında o noktaya getiren bir 130 kiloluk bir çocuğum vardı. Öğrencim vardı. Ayda en az bir sefer altını yıkadığım zamanlar oluyordu. Değil yani, görev tanımında değil. Esasında idarecilerin de yapacağı fazla bir şey yoktu da. Temizlik elemanı olsa dahi bazen... şey yapamıyorsunuz, güvenemiyorsunuz yani. Bir şekilde onunla beraber hareket etmek zorunda kalıyorsunuz. Yani bire bir şey yapmıyorsunuz, siz de yardım ediyorsunuz, o da yardım ediyor çünkü dediğim gibi o çocuğum 130 kiloydu mesela. Tek başına halledemeyecek durumdaydı yani iki kişi beraber hallettiğimiz zamanlar. O noktada beni mesela dur demiştim artık yeter demiştim. Dur burada yeter, artık yapamıyorsun, yapamıyorsun dediğim de artık kaldıramıyorum bu işi farklı bir alanda devam et noktasına getirmişti beni... (Bakım yükü, sayfa 7, satır 275-298)." şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

### **Ailelerden Kaynaklanan Risk Faktörleri**

Bu kategori altında katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar sınırlı aile desteği ve ailelerin irrasyonel beklentileri alt kategorilerinde incelenmiştir.

**Sınırlı Aile Desteği.** Katılımcıların yarısı (K1, K2, K3, K6, K9) görüşmelerde, yaşadıkları mesleki olumsuz deneyimlerinden söz ederken ailelerin eğitime destek olmadıklarını ve/veya önerilerini dikkate almadıklarını iletmişlerdir. Ek olarak bu durumun çaresizlik ve mesleki doyumda azalma gibi duyguları tetiklediği de katılımcıların ifadelerine yansımıştır. K3 kodlu katılımcı ailelerin önerilerini dikkate almaması durumunun olumsuz etkilerini “...Öğrencilerimizden biri hasta olarak bir hafta boyunca okula geldi, uyardık. Anne hatta bana şey dedi. Hocam getirmeyeyim mi? Ne diyorsunuz? Hayır dedim. Belki ilaç verebilirsiniz. Çünkü bitmeyen mukuslu bir burun akıntısı ve ateşi var ve bu çocukta ekstra bir huysuzluğa sebep oluyor. Zaten öğrencimiz ağır da bir öğrenciydi. Neyse geldi bir hafta boyunca. Cuma günü idareyle bunu konuştuk. Müdürümüz bugün de gelsin eğer pazartesi de aynı şekilde gelirse okulu almayacağımızı iletirsiniz dedi. Bunu da söylemedik açıkçası. Haftasonu dinlendirin, ilacını verin, iyileşsin, gelsin dedik. Pazartesi günü geldiğinde yine hastaydı. Ve biz o zaman eve göndermek istedik öğrencimizi. Ama öğrencimizin ailesi bizi idareye şikâyet etti ve idare öğrencinin okulda kalması gerektiğine karar verdi. Yani orada tamamen yok sayıldığımı, düşüncelerimin bir kıymetinin olmadığını, dönem başında aldığımız kararın velinin kendi isteğiyle kabul ettiği halde velinin kendi isteğiyle bozulabileceğini fark ettim (Sınırlı aile desteği, sayfa 3, satır 77-91).” sözleri ile ifade etmiştir.

**Ailelerin İrrasyonel Beklentileri.** Görüşme sorularına yönelik katılımcıların verdiği yanıtlarda katılımcılar, ailelerle yaşadıkları olumsuz deneyimlere dair ortak bir paydada buluşmuştur. Katılımcıların tamamı ailelerin eğitimden ve öğretmenlerden irrasyonel beklentilerinden söz etmiştir. İki katılımcı (K1, K4) OSB tanısının aileler tarafından “mucize çocuk” şeklinde anlamlandırıldığını, toplumda OSB tanısının yanlış veya farklı algılandığını ifade etmiştir. K1 kodlu katılımcı bir dönem popüler olan, başrolünde üstün yetenekli OSB tanısı olan bir öğrencinin rol aldığı popüler bir diziye gönderme yaparak, bazı ailelerin çocuklarından üst düzey bir beklentiye girebildiğini iletmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin

sunduğu eğitimin sonuçlarından da yüksek beklentileri olduğunu her iki katılımcı da vurgulamış ve beklenen gelişimin görülmemesi durumunda öğretmenlerin de hayal kırıklıkları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar (K1, K4, K6, K8, K9) ek olarak görevleri olmamasına rağmen ailelerin kendilerinden çocuklarının özbakım gereksinimlerini karşılama, mesai sonrasında da ulaşılabilir olma gibi beklentileri olduğundan da söz etmiştir. K4 kodlu katılımcının “...benim çalıştığım kademe, yani ben hep okul öncesinde çalıştım, hiç farklı bir özel eğitim kademesinde çalışmadım. Benim çalıştığım kademelerde bugüne kadar aileler daha kabullenmemiş oluyorlar yani. Benimle orada karşılaşıyorlar yani. Bizden sonra kabulleniyorlar, bizden mucize bekleyerek bu işe başlıyorlar ve kabullenmeleri bizle gerçekleşiyor. O süreçte bizi de çocuğu da çok fazla yoruyor aileler. Çocuk kabullenmiyorlar, çocuktan çok fazla beklenti, öğretmenden çok fazla beklenti var. O yüzden ister istemez üzüntüleri de bu oranda çok büyük oluyor. Yani gerçeklerle bizim kadememizde tanışıyor aileler. Buradan sonra kabul ediyorlar ya da ilkokulda birinci, ikinci sınıfta kabul etmeye başlıyorlar. Bir lise çocuğunun ailesiyle görüştüğünüzde onlar çok daha önceden kabul etmiş oluyorlar süreci. Onlarla problem çözmek daha kolay oluyor. Bizim aşamamızda daha aileler çocuğun engel durumunu kabul edemedikleri için hani daha farklı beklentiye giriyorlar ve bize de öğrenciye de haksızlık yaptıklarını düşünüyorum. O yönden biraz tahammülüm azalıyor herhalde onlara karşı... (Ailelerin irrasyonel beklentileri, sayfa 3, satır 55-67).” şeklindeki sözleri ailelerin irrasyonel beklentilerine bir örnek olarak verilebilir.

### **Kurum Kaynaklı Risk Faktörleri**

Bu kategori altında katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar sınırlı kurumsal destek, fiziksel koşulların yetersizliği ve iş yükü alt kategorilerinde incelenmiştir.

**Sınırlı Kurumsal Destek.** Araştırmanın katılımcılarından biri (K1), partnerli sistemde çalışılan kurumlarda partnerden yeterince destek alınmamasının OSB tanısı olan öğrencilerle çalışırken daha fazla olumsuz yaşantılar deneyimlemesine neden olduğunu belirtmiştir. K1 kodlu katılımcı bu görüşlerini “...Şimdi iki tane özel eğitimcisiniz. Birisi

*çalışmıyorsa, işini yapmıyorsa daha doğrusu, işini yapamıyorsa, yeterli değilse o zaman sıkıntı yaşıyorsunuz. Çünkü iş hızı ikiye katlanıyor. Üçe katlanıyor. Çünkü OSB çocuklarla çalışmak kolay değil işin açıkcası. Çünkü yoğun davranış problemleri sergiliyorlar. Sadece yoğun davranış problemlerinin yanında öz bakım becerilerinin bazıları olmuyor. İletişim kurmakta zaten sıkıntı yaşıyorsunuz. Bir de yanınızda beraber çalıştığınız ortağın iyi olmaması demek sizi zorluyor... (Sınırlı kurumsal destek, sayfa 4, satır 137-142).”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların bir kısmı (K3, K6, K7) mesleklerini icra ederken çalıştıkları kurumun idaresinden kendilerinin ve ailelerin yaşadıkları sorunlara yönelik zaman zaman destek alamadıklarını iletmış ve bu durumun çalışma motivasyonlarını olumsuz etkilediğinden söz etmişlerdir. Örneğin K3 kodlu katılımcının “...Ben kendim de (ailelerle) çatışmalar yaşadım bazı durumlarda. Bunu aileye birkaç şekilde açıklamaya ve bunun sebebini ve çözüm yolunu sunmaya çalıştım. Sunamadığım ya da çözemediğim durumda da aslında okul idaresinden bir yardım bekliyorum. Tabii bu yardım bazen karşılık bulamayabiliyor. Tam tersi bir durum söz konusu oluyor. Bu tabii ki benim hem motivasyonumu düşürüyor hem de aileye karşı daha böyle daha önyargı, önyargı da değil de bir yargıya sahip oluyorum yani. Daha sonraki adımlarımda daha temkinli yaklaşıyorum... (Sınırlı kurumsal destek, sayfa 2, satır 45-50).” şeklindeki ifadesi yaşanan bu olumsuz deneyimin şefkat yorgunluğu belirtileri ile sonuçlandığını göstermektedir.

**Fiziksel Koşulların Yetersizliği.** Katılımcıların küçük bir kısmı (K2, K4, K6) zaman zaman materyal eksikliğinden ve fiziksel koşulların OSB tanısı olan öğrencilerine uygun olmamasından kaynaklı yetersizlik hissi yaşadıklarına dair görüş belirtmişlerdir. Örneğin K4 kodlu katılımcı bu görüşlerini “...OSB’li çocukların aslında fiziksel ihtiyaçları, eğitimi ihtiyaçları çok daha farklı olduğunu düşünüyorum. Sınıf ortamında bizim o çocuklara yetemediğimizi düşünüyorum. Ama mesleki olarak kendimin yetemediğini değil, genel olarak okul şartlarının yetemediğini düşünüyorum (Fiziksel koşulların yetersizliği, sayfa 5, satır 191-194).” şeklinde dile getirmiştir.

**İş yükü.** Araştırmada yer alan katılımcılardan ikisi (K1, K6), iş yüklerinin çok olmasının mesleklerinden uzaklaşmalarına neden olduğunu dile getirmişlerdir. K6 kodlu katılımcının “...öğrenci sayımız olması gerekenden fazla. Normalde otizm sınıfında maksimum 4 öğrenci olabiliyor. Fakat benim 5 öğrencim var resmiyette. Bunu da öğrencilerin hepsi devamlı olarak gelmediği için sorun olarak görmüyorlar ve düzeltmeyeceklerini söylüyorlar. Yani bu şekilde sorunlar yaşadık, çatışmalar. Bu çatışmalar bana artık... Nasıl desem, okula giderken bazen bir ayağım geri gitmek istiyor. Şimdi okul ortamını, çalışma ortamını maalesef idare yüzünden sevemiyorum. Sınıfımın içi değil fakat okul ortamından rahatsız oluyorum. Yani olabildiğince insanlardan uzak durmaya çalışıyorum. İdareyle yaşadığım sorunlardan kaynaklı... (İş yükü, sayfa 4, satır 114-121).” şeklindeki ifadeleri bu duruma örnek olarak verilebilir.

### **Şefkat Yorgunluğu ile İlişkili Belirtiler**

Araştırmada katılımcıların şefkat yorgunluğu belirtilerinden söz ettikleri görülmüş, katılımcıların bu görüşleri şefkat yorgunluğu ile ilişkili belirtiler temasında ele alınmıştır. Katılımcıların şefkat yorgunluğu ile ilişkili belirtiler temasındaki görüşleri fizyolojik belirtiler, psikolojik belirtiler ve iş ile bağlantılı belirtiler olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Her bir kategori de kendi içinde alt kategorilere ayrılmıştır. İzleyen başlıklarda her bir kategoriye ve alt kategorilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### **Fizyolojik Belirtiler**

Görüşmelerden elde edilen veriler bazı katılımcıların fizyolojik olarak değerlendirebilecek tek bir belirtiden söz ettiklerini ortaya koymuştur. İzleyen satırlarda katılımcı görüşlerine yansıyan aşırı yorgunluk belirti alanına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

**Aşırı Yorgunluk.** Yapılan görüşmelerde katılımcıların bir kısmının (K1, K7, K8) ifadelerinde aşırı yorgunluk yaşadıklarına dair cümlelere rastlanmıştır. TDK sözlüğünde yorgunluk, “Çalışma vb. sebeplerle bireyin ruh ve beden etkinlikleri açısından verimlilik

*düzeyinin azalması” olarak tanımlanmış (TDK, 2024) ve söz konusu alt kategoride yorgunluk kavramı bedensel bir yorgunluk olarak ele alınmıştır. K8 kodlu katılımcı özellikle mesleğinin ilk yıllarında deneyimlediği yorgunluk belirtilerini “Evet, ben de o zamanlar o duyguları yaşırdım. Fiziksel yorgunluk yaşırdım. Çünkü 8 saatlik bir maraton, yani maraton olarak görürdüm o zaman ve eve gittiğim zaman sosyalleşmek için mesela enerji hissedemezdim kendimde. Yani sabah mesaiye başlamışım, akşam gelmişim, hafta sonu oldu ve benim iki günlük tatilim var. O iki günlük tatil gibi kendimi enerjik hissetmezdim başlangıç aşamasında. Bir sene sosyalleşme konusunda çok sıkıntı yaşadım. (Aşırı yorgunluk, sayfa 7, satır 237-243).” ifadeleriyle dile getirmiştir.*

### **Psikolojik belirtiler**

Bu kategori altında katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar doğrultusunda şefkat yorgunluğu ile ilişkili psikolojik belirtilere yer verilmiştir. Bu belirtiler; öfke, kaygı ve korku, hissizleşme, tükenmişlik, çaresizlik, zihinsel yorgunluk ve maruz kalınan travmatik olayı tekrar tekrar hatırlama alt kategorilerinde ele alınmıştır.

**Öfke.** Öfke, TDK sözlüğünde “Engelleme, incinme veya gözdağı karşısında gösterilen saldırganlık tepkisi; kakınç, kızgınlık, celal, hırs, hışım, hiddet, gazap” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024). Araştırmaya katılan bir katılımcıda (K1) öfke duygusuna dair ifadeler rastlanmıştır. K1 kodlu katılımcının “...onun haricinde işte bizim sabır sınırlarımızın, yani biz de insanız nihayetinde tamamen işte makine gibi davranmamız ya da bizden beklenen gibi davranmamız mümkün olamıyor o zaman. Bizim de işte sinir uçlarımızın oynandığı durumlar oluyor illaki, o zaman biz de yanlış tavırlar sergileyebiliyoruz işin açıkçası... (Öfke, sayfa 2, satır 24-27).” şeklindeki sözleri katılımcıların deneyimledikleri öfke duygusuna örnek olarak verilebilir.

**Kaygı ve Korku.** Kaygı; TDK sözlüğünde “Üzücü veya kötü bir şey olacak korkusundan doğan tedirgin edici duygu; düşünce, tasa, küşüm, endişe, gam” olarak tanımlanmış, korku ise “Bir tehlike veya tehlike düşüncesi karşısında duyulan kaygı, üzüntü.” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2024). Katılımcıların yaklaşık yarısı (K1, K2, K3, K5)

mesleklerinden kaynaklı olarak deneyimledikleri kaygı ve korku duygularından söz etmişlerdir. Örneğin K2 kodlu katılımcı mesleği nedeniyle yaşadığı kaygı ve korkuyu “...evliyim, çocuğum olduğunda hep bu düşünceler oldu. Her öğretmen bunu yaşamıştır, özel eğitim öğretmeni. Benim çocuğum işitme engelli olacak mı? Benim çocuğum otizm olacak mı? Benim çocuğum zihin engelli olacak mı? İşte SP ile doğacak mı? Yani bu tarz bilgileri bildiğiniz için belki bazen cahil olmak bu anlamda daha iyi diyebilirim ama yani bunları bildiğiniz zaman ve çevrenizde de o tarz çocuklar olduğu zaman ister istemez psikolojik olarak özellikle hamilelik döneminde bunları yaşadım. Doğumdan sonra da yaşadım. O süreçlerde işte işitme testine gittiği zaman işte atıyorum genel hani vücut taraması yapıldığı zaman hani bu konuları bildiğimiz için açıkçası, hani duyuyor mu? Evet testten geçti mi? Yani herhangi bir vücudunda, uzununda herhangi bir eksiklik var mı? Yok mu? Açıkçası bu süreçten geçtik ve her anne geçmiştir, emin olun... (Kaygı ve Korku, sayfa 5, satır 156-165).” şeklinde dile getirmiştir.

**Hissizleşme.** Bir çeşit duygu hissedememe şeklinde karakterize edilen hissizleşme (TDK, 2024) araştırmaya katılan iki katılımcının (K1, K4) görüşlerine yansımıştır. K4 kodlu katılımcı “... ben açıkçası ailelere çok fazla üzülüyorum. O işi geçtim sanırım. RAM’da çalıştım ben birkaç yıl da. Orada da çok fazla engelli ailesiyle görüşmeler yaptım. Orada çocuklardan çok ailelerle çözümü üretip süreci götürmek zorunda olduğumuz için o eşiği geçtim. Çok fazla üzülüyorum... (Hissizleşme, sayfa 2, satır 29-32).” şeklindeki ifadeleriyle hissizleşme alt kategorisine ilişkin deneyimlerinden söz etmiştir.

**Tükenmişlik.** Tükenmişlik; Amerikan Psikoloji Birliği [American Psychological Association (APA)] tarafından yayımlanan psikoloji sözlüğünde “*Motivasyonun azalması, performansın düşmesi ve kişinin kendisine ve başkalarına yönelik olumsuz tutumlarının eşlik ettiği fiziksel, duygusal veya zihinsel yorgunluk*” olarak tanımlanmıştır. Ek olarak tükenmişliğin özellikle aşırı ve uzun süreli fiziksel veya zihinsel efor ya da aşırı iş yükünden kaynaklanabileceğine vurgu yapılmıştır (APA, 2024). Katılımcıların yarısından fazlası (K1, K3, K4, K5, K6, K10) OSB tanısı olan öğrenciler ve aileleriyle çalışırken sıklıkla tükenmişlik



yaşadıklarına vurgu yapmışlardır. Örneğin K10 kodlu katılımcı “...Ben özel eğitim uygulama okulunda çalışıyorum. Öğrenci olarak orta ağır düzeyde öğrenciler var. O yüzden daha böyle sosyal beceriler, iletişim becerilerine daha çok odaklanıyoruz. Yani akademik becerileri her öğrenciyle böyle istediğimiz düzeyde ya da müfredatın istediği düzeyde şey yapamıyoruz. Eğitim içeriği sunamıyoruz çocuklara. Bu zaman zaman şey yapıyor ve verdiği karşılığını her zaman alamayabiliyorsun. Aslında bunu bu farkındalığı bu mesleğe yapıyorsan farkındalığa sahip olman gerekiyor ama her zaman şey olmuyor, onu bazen gözden kaçırabiliyoruz. O zaman da böyle kendimizi tükenmiş gibi hissedebiliyoruz... (Tükenmişlik, sayfa 6, satır 207-215).” şeklindeki ifadeleriyle yaşadığı tükenmişlik hissinden söz etmiştir.

**Çaresizlik.** APA psikoloji sözlüğünde “Kişinin ortaya çıkan olumsuz bir durumu iyileştirmek için fazla bir şey yapamayacağı algısıyla ilişkili bir yetersizlik, savunmasızlık veya güçsüzlük durumu.” olarak tanımlanmış (APA, 2024) çaresizlik hissi yapılan görüşmelerin çok büyük kısmında katılımcılar tarafından defalarca vurgulanmıştır. Katılımcılar (K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9) mesleklerini icra ederken yaşadıkları çaresizlik hissinden ve bu çaresizliğin kendilerine olan olumsuz etkilerinden söz etmişlerdir. Öğretmenlerin deneyimledikleri çaresizlik hissine K9 kodlu katılımcının “... Ciddi dediğim gibi ciddi bir boşlukta aşamadığı problemler var ve buna nasıl başarabileceğini de bilmiyor. Çocuğuna da yardımcı olmak istiyor. Ben bu durumlarda kendimi kötü hissettim. Hem bir dönem şeyi sorguluyorsunuz, yani çok ulaşamadığı zaman, acaba nerede hata yaptık? Acaba şöyle yapsa mıydık, böyle mi yapsaydık, nasıl olurdu? İstişare ediyorsunuz fakat belli bir süre sonra bu konuda diğer meslektaşlarınız da önemli. Size diyorlar ki, hayır sen doğru olanı yapmışsın, sen üzerine düşeni yapmışsın, süreci de güzel yürütmüşsün fakat bu artık seninle alakalı bir durum değil diyor. O zaman bir şey yapıyorsunuz, tamam evet, ben her şeyi değiştiremem diyorsunuz. Ama diğer taraftan da işte sadece siz değilsiniz. Yani dediğim gibi çok yönlü bir destek alması lazım velinin. Sadece sizin yapabileceğiniz bir şey değil. Burada açıkçası çok çaresiz hissediyordum kendimi. O kişi adına da çaresiz

*hissediyordum. Zor bir durumdalar çünkü. Bizler de bunu çok yakından gören kişiler oluyoruz. Sürekli iç içeyiz velilerle biliyorsunuz ki... (Çaresizlik, sayfa 4-5, satır 123-142)."* şeklindeki görüşleri örnek olarak verilebilir.

**Zihinsel Yorgunluk.** Yapılan görüşmelerde katılımcıların fiziksel yorgunluklardan ziyade, zihinsel olarak yorgunluk yaşadıklarına dair ifadelere rastlanmıştır. Katılımcıların bir kısmı (K3, K5, K6, K7, K8, K9) zihinsel yorgunluk durumunu sıklıkla deneyimlediğinden söz etmiş ve bir kısmı bunu eve gittiklerinde zihninin dolu olması gibi kavramlarla ifade etmiştir. Bu duruma K5 kodlu katılımcının "... evime de taşıyorum. Orada da bir zihnimden geçiyor. Dillendirmesem bile bununla ilgili ne yapabilirim düşüncesi hep bir köşede hasıl oluyor. Özellikle de ilk karşılaştığımda. İlk bir buçuk, iki ay. Zaten bizim burada bir ay kadar bir gözlem sürecimiz olur çocuk ilk geldiğinde ben yapmadan önce. Yani o süreçte böyle bir kafamda oturtana kadar bir ay, bir buçuk ay, iki ay belki o çocuğu hani böyle bir tanınma sürecinde özellikle çokça taşıırım eve... (Zihinsel yorgunluk, sayfa 4, satır 124-129)." şeklindeki sözleri örnek olarak verilebilir.

**Maruz Kalınan Travmatik Olayı Tekrar Tekrar Hatırlama.** Katılımcılardan biri (K6) OSB tanısı olan öğrencilerinin ve ailelerinin kendisiyle paylaştığı olumsuz yaşantıları tekrar tekrar hatırladığını ifade etmiştir. K6 kodlu katılımcı çalıştığı öğrencinin yaşadığı travmatik bir olayı babaannesinden dinledikten sonra bu olayın etkisinden çıkamadığını ve zihnini bu olayla meşgul ettiğini "...ve sonrasında benim bu öğrencimin bu yaşadığı sekiz ay ahırda kalma döneminden kaynaklanan bir yeme bozukluğu var. Kesinlikle sulu yemekler yemiyor, çatal kaşık kullanmakta çok zorlanıyor. Biz her böyle yemeğe oturduğumuzda bu travmatize anları aslında benim aklıma geliyor. Bu da beni çok üzüyor...(Maruz kalınan travmatik olayı tekrar tekrar hatırlama, sayfa 7, satır 219-222)." şeklinde ifade etmiştir.

### ***İş ile Bağlantılı Belirtiler***

Bu kategori altında katılımcıların iş ile bağlantılı olarak söz ettikleri şefkat yorgunluğuna dair belirtilere yer verilmiştir. Bu kategori; özel yaşam-ış yaşamı dengesinde

bozulmalar, işten uzaklaşma, mesleki doyumda azalma ve ailelere yönelik empati ve sempati duygularında azalma alt kategorilerinde ele alınmıştır.

**Özel Yaşam - İş Yaşamı Dengesinde Bozulmalar.** Özel yaşam-iş yaşamı dengesi APA psikoloji sözlüğünde *“Bir kişinin hayatındaki çoklu roller arasındaki, özellikle de istihdam ve aile veya boş zaman faaliyetleriyle ilgili olan dâhil olma düzeyi.”* olarak tanımlanmıştır (APA, 2024). Yapılan görüşmelerde bazı katılımcıların (K3, K6, K8, K9) özel yaşam-iş yaşamı dengesinde bozulmalara işaret eden ifadelerine rastlanmıştır. Katılımcılar bu durumu, bazen kendilerine ayırdıkları zamanda iş yapmaları (K6), ailelerle akşam saatlerinde görüşmeler yapmaları (K6, K8, K9) gibi örneklerle açıklamışlardır. Ek olarak bir katılımcı (K10) eşinin de özel eğitim öğretmeni olduğunu, zaman zaman evde öğrenciler hakkında konuştuklarını ancak bunu bir süre sonra değiştirme kararı aldıklarını ifade etmiştir. Bir başka katılımcı (K8) ise, özellikle mesleğin ilk yıllarında dinlenme ve mola saatinde ailelerle görüşmeler yaptığından söz etmiştir. K3 kodlu katılımcının *“...en az üç gün önceden haber verin diyorum. Haber vermeyen çok oluyor ve bu durumda ben kendim için ayırdığım o zamanı onlara tahsis etmiş oluyorum. Gelişigüzel bir şey de yazmıyorum. Gerçekten o çocuğu tanımlayan bir şey olsun ki sonraki tanı doğru gelsin ya da sonraki amaçlar doğru gelsin diye. En az o formları yazmak 1-2 saatimi alıyor ve onu gece yarılari yazdığımı, sabah okula gelir gelmez sınıftan çıkıp o formu yazdığımı biliyorum. Aslında bu hem kendi çocuklarına hem de bana zarar veriyor ama böyle bir durum sık sık yaşıyorum.... Kendi derslerim de var. Evdeki bir devam eden bir hayat akışı var. Sınıfta bir düzen var. Oradaki zamanı çalmış oluyorum yani. O da hani bu anlamda sadece zamanımı harcadığım için o zarar veriyor...”* (Özel yaşam-iş yaşamı dengesinde bozulmalar, sayfa 4-5, satır 149-163).” şeklindeki ifadeleri özel yaşam-iş yaşamı dengesindeki bozulmalara örnek olarak verilebilir.

**İşten Uzaklaşma.** Katılımcıların dördü (K1, K3, K5, K6) mesleklerini icra ederken yaşadıkları güçlükler nedeniyle işten uzaklaştıklarını, kimi zaman işe gitmek istemediklerini dile getirmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcılar (K1, K3, K6, K7) zaman zaman iş

doyumlarının düştüğünü bunun da OSB tanısı olan öğrencilerle çalışırken gelişimin çok yavaş olması ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı kendinin çalıştığı işe uygun olmadığını düşünürken (K3), bazı katılımcılar (K1, K3, K7) geçmişte ve anlık olarak mesleklerini değiştirmek istediklerini belirtmişlerdir. İş değişikliği düşünceleri ve işten uzaklaşma farklı ifadelerle katılımcılar tarafından beyan edilmiştir. Bu duruma K6 kodlu katılımcının “...nasıl desem, okula giderken bazen bir ayağım geri gitmek istiyor. Şimdi okul ortamını, çalışma ortamını maalesef idare yüzünden sevemiyorum. Sınıfımın içi değil fakat okul ortamından rahatsız oluyorum. Yani olabildiğince insanlardan uzak durmaya çalışıyorum. İdareyle yaşadığım sorunlardan kaynaklı... (İşten uzaklaşma, sayfa 4, 118-121).” şeklindeki ifadeleri örnek olarak verilebilir. Bir başka katılımcı olan, K3 kodlu katılımcı ise bu kategoriye ilişkin görüşlerini “Biraz yıpratıcı bir meslek. Bu kademe, anaokulu kademesi de yıpratıcı bir kademe. Yorucu ve bana uygun olmadığını düşünüyorum. Okul öncesi kademesinin. Biraz yorulmuş, yorgun hissediyorum. Anlaşılmadığımı da düşünüyorum. Hem veliler açısından. Bu dedim ya, bazen bizi sanki karşılarındaymışız gibi düşünüyorlar. Aslında yan yana yürüyoruz. Onların çocukları daha iyi olsun ya da var olan bir problem varsa daha hızlı çözelim diye çaba harcıyoruz. Bunu bazen hissediyorlar, bazen de hissetmiyorlar. Haksızlık da etmeyeyim. Bazen de idari konusunda yine aynı şey oluyor. Yine sanki rakipmişiz. Yine karşı karşıymışız gibi yaşadığımız durumlar hem mesleğe hem de okula dair olumsuz düşüncelere ve motivasyonun düşmesine sebep oluyor. (İşten uzaklaşma, sayfa 7-8, satır 294-302).” şeklinde ifade etmiştir.

**Mesleki Doyumda Azalma.** Mesleki doyum; APA psikoloji sözlüğünde, “Bir çalışanın işine karşı tutumu; genellikle işin kendisini, getirilerini (ücret, terfiler, tanınma) veya bağlamını (çalışma koşulları, meslektaşlar) sevme veya sevmeme şeklinde bir tepki olarak ifade edilir.” olarak tanımlanmıştır (APA, 2024). Araştırmaya katılan katılımcılardan bir kısmı (K1, K3, K6, K7) zaman zaman mesleki doyumlarında azalma olduğunu iletmiştir. Örneğin K7 kodlu katılımcı mesleğinin ilk yıllarında OSB tanısı olan öğrencilerle çalışırken problem davranışlardan ve yavaş gelişimden kaynaklı olarak mesleki doyumunun azaldığını “...

*zihinsel anlamda da çocuğun problem davranışıyla baş edemediğimde. Ya da herhangi bir davranış beceriyi kazandıramadığımda farklı nasıl bir yöntem, teknik, hani uygulayabilirim, hangi materyali kullanabilirim şeklinde zihinsel bir yorgunluk oluyordu. Mesleki doyumu çok alamadığım için de duygusal hani bir yorgunluk hissediyordum. Çünkü özellikle senin çocukların öğrenme hızları, potansiyelleri, normal gelişim gösteren çocuklara göre biraz daha geç güç olabiliyor. Hani şüphesiz ki hepsi için diyemeyiz bunu. Ama zaten normalden sapma gösterdikleri için çocuklar öğrenme performansları biraz düşük oluyor. O yüzden mesleki doyumu da az oluyor hani... (Mesleki doyumda azalma, sayfa 7-8, satır 254-261).”* şeklinde dile getirmiştir.

**Ailelere Yönelik Empati ve Sempati Duygularında Azalma.** Bazı katılımcılar (K3, K4, K6, K9) ailelere yönelik empati ve sempati duygularında azalma olduğuna işaret eden ifadeler dile getirmiştir. K4 kodlu katılımcı bu duruma ilişkin görüşlerini “...ama özellikle sosyoekonomik durumumuzda biraz düşük olunca ailelerin her şeyde çok fazla hak sahibi olmak istiyorlar. Çok buna hak görüyorlar. Herşeye de hak görüyorlar. Böyle biraz gerçeklerle karşılaşınca yani çok ağlama da oluyor, çok yani anlamsız istekler de oluyor, talepler de oluyor. Yani daha gerçekçi bir öğretmenle de karşılaştıklarında bu işte acıtasyona dökülüyor birazcık. Ağlayarak kabul ettirmek istiyorlar. Hani benim anlattıklarımı onlar daha ağlayarak yaptırmak istiyorlar... (Ailelere yönelik empati ve sempati duygularında azalma, sayfa 4, satır 103-108).” şeklinde ifade etmiştir.

### **Şefkat Yorgunluğu ile Baş Etme Stratejileri**

Yapılan görüşmelerde katılımcıların ifadelerinde şefkat yorgunluğu belirtilerinin azalmasına yardımcı olan bazı stratejiler geliştirdiklerine dair ifadelere rastlanmıştır. Tüm bu ifadeler şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileri teması altında incelenmiştir. Bu tema altında ise destek alma, etkili iletişim kurma, mesleki değişiklik fırsatlarını değerlendirme, mesleki yeterliliği artırma, sınır çizme ve olumsuz yaşantı içeren kitap, film vb. kaynaklardan kaçınma olmak üzere altı kategori yer almıştır.

### **Destek Alma**

Katılımcıların tamamı hizmet ettikleri kurum ve kuruluşların onlara sağladığı sistemsel ağlardan destek aldıklarını ifade etmiştir. Katılımcılar bu desteklerin iş yükünü azaltıcı, yeterliliği artırıcı, görevin sınırlarını belirleyici veya rahatlatıcı olması gibi pek çok işlevi olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar destek aldıkları meslekleri ise rehber öğretmen, psikolog, yardımcı personel, servis elemanları, eğitim partnerleri, uzman öğretmenler olarak sıralamışlardır. Katılımcılar ayrıca genel olarak kendilerini aşan durumlar olduğunda aileleri kurumun rehber öğretmenine yönlendirdiklerini, kimi zaman ise kurum harici yönlendirmeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu katılımcılar (K9, K8) “herşeyi kendileri çözemeyeceği” için yönlendirmede bulduklarını da belirtmişlerdir.

Ek olarak katılımcılar özelde ya da devlette çalışmanın sağladığı desteklerin farklılaştığını, devlete bağlı kurumlardan alınan desteğin olumsuz yaşantıları önlediğini belirtmişlerdir. Tüm bunların yanısıra katılımcıların yarısı (K4, K5, K6, K9, K10) çalışırken şefkat yorgunluğu belirtilerini hissettikleri zamanlarda ya da OSB tanısı olan öğrenciler ve ailelerinin travmatik deneyimlerine maruz kaldıklarında, sosyal çevrelerinden destek aldıklarını ve bu durumu sosyal çevrelerindeki kişilerle paylaşarak rahatladıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin K4 kodlu katılımcı “...*O noktada partnerle çalışmış olmanın güzel bir avantajı var. Partnerimle paylaşıyorum. O da aynı çaresizliği hissediyor. O da aynı olumsuzluğu hissediyor. O çocuk niye geçmiyor? Geçmedi, yine geçmedi. Niye geçmedi? Elini tut, geçir. Onu yap, bunu yap diye ikimiz aynı şeyi yaşıyoruz. İkimiz birbirimizle paylaşıyoruz. O noktada o biraz bizi rahatlatıyor. Yani biz mi yapamıyoruz değil. Sorgusundan geçiyoruz yani. İkimiz de birbirimizi telkin ediyoruz. Biz bunun için şunu denedik, şunu denedik, şunu denedik. Elimizden geleni yaptık. Evet, bu çocuk geçmiyor. Çünkü bu çocuk. OSB'li bir çocuk. Bir davranış kazanması çok daha uzun bir zaman alabilir. Hala bununla ilgili çekinceleri olabilir. Şudur, budur gibi. Birbirimizi teselli ediyoruz yani. O açıdan beraber çalışmak güzel. Bir de psikologumuz da şeyde, rehber öğretmenimiz de bu*

*konuda iyi bir öğretmen. O da aslında aldı çalışmaya. Yani ona da sevk ettik... (Destek alma, sayfa 8, satır 317-327)."* şeklindeki ifadeleriyle bu kategoriye ilişkin görüş belirtmiştir.

### ***Etkili İletişim Kurma.***

Yapılan görüşmelerde katılımcıların tamamı ailelerle açık ve dürüst iletişim kurduklarından ve bu iletişimin olumsuz yaşantıları önleyici etkisinden söz etmişlerdir. Katılımcılar ailelerle sürekli iletişim halinde olduklarını (K2, K6, K7, K10), onlara güven vermeye çalıştıklarını (K1, K2, K8), bir problem yaşadıklarında kendilerine ulaşabileceklerini söylediklerini (K6, K8), sordukları soruları cevapladıklarını ve yaşadıkları sorunlarda önerilerde bulduklarını (K3, K4, K6, K8, K9, K10), o anda sordukları sorunun cevabını bilmiyorlarsa daha sonra bunu öğrenip onlara yardımcı olacaklarını söylediklerini (K3, K6), öğrencileri hakkında detaylı bilgi ilettiklerini (K6, K9, K10), onların psikolojik sıkıntılarını anlamaya çalıştıklarını (K1, K6, K7, K8, K9) ve onları tanımak için çaba sarf ettiklerini (K2) iletmışlerdir. Örnek olarak K1 kodlu katılımcı ailelerle kurduğu iletişimi *"... Siz ona güven verdiğiniz zaman, size güvendiği zaman siz bir şekilde dinliyor. Ama bu güvene sağlamak kolay değil, bir özel eğitim öğretmeni için söylüyorum. Güveni aşıladığınız zaman sizi bir şekilde dinliyorlar. Ben şimdiye kadar hiçbir veliyle güven problemi yaşamadım. O güveni verdiğim için ben bir şeyleri anlatmak da velilerle ilgili bir diyalog kurmak da hiç sıkıntı yaşamadım şimdiye kadar. Sizi alan konusunda bilgili olduğunuzu hissettiği zaman ya da işte çocuğunuz çocuğuna karşı tavırlarınızı iyi bulduğu zaman bir şekilde sizi dinliyor. Bizim işimiz biraz özveri. Bunu çok sağlayabilen arkadaşım vardır, yoktur onu bilemem ama kendinizi anlatabiliyorsanız uzman olduğunuzu hissettirebiliyorsanız, hiçbir zaman sıkıntı yaşamıyorsunuz velilerle. Bu problemi de açmış oluyorsunuz zaten...."* (Etkili iletişim kurma, sayfa 3, satır 75-84)." sözleriyle ifade etmiştir.

### ***Mesleki Değişiklik Fırsatlarını Değerlendirme***

Katılımcıların bir kısmı (K1, K3, K5, K7) karşılaştıkları şefkat yorgunluğu belirtileriyle ve deneyimledikleri mesleki zorluklarla baş etmek için iş, kademe ve görev değişikliği yapabilecekleri fırsatları değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Aktif olarak eğitim vermeyen idari

görevleri olan katılımcılar (K1, K7) ise ifadelerinde önceki mesleki deneyimlerinde onları zorlayan birtakım faktörlerden dolayı idarecilik alanına geçtiklerini iletmişlerdir. Hali hazırda mesleki değişiklik düşünceleri olan katılımcılar, bu değişiklikler için bazı girişimlerde bulduklarını ve bu girişimlerin onları rahatlattığını ifade etmişlerdir. K3 kodlu katılımcının “...gerçekten çok böyle dolu bir kafayla eve gitmiş oluyorum. Bazen hiçbir şey yapmadan çok böyle sessiz bir şekilde oturmak istiyorum. Ve benim çocuğum yok. Hani çocuğum olsa belki ona zaman ayıramayacağım bu sebeple. Bir de şöyle bir şey yapmaya hani ben de yüksek lisans yapmaya başladım. Belki bir yerde tıkanacağım, duracağım ve öğrencilerle hiç çalışamayacak duruma geleceğim. O zaman belki bana yeni bir kapı açabilir diye düşünüyorum. Böyle bir çabam var şu anda. ... orada yeni bir şey öğrenmek, yeni bir ortama gitmek iyi geldi gerçekten. Zaten çok istiyordum ama çalışma hayatına girdikten sonra uzun, yani ben 15. yılımda çalışıyorum. Düşünmemiştim ama sınıfların durumu, kendi performansımı gördükçe evet yapmalıyım. Yeni bir kapı, yeni bir seçenek oluşmalı diye düşünüp başladım... (Mesleki değişiklik fırsatlarını değerlendirme, sayfa 8, satır 309-324).” şeklindeki ifadeleri bu kategoriye örnek olarak verilebilir.

### **Mesleki Yeterliliği Artırma**

Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu (K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10) kendilerini yetersiz hissettiklerinde ve bu nedenle stres yaşadıklarında ilgili duruma ilişkin yeterliliklerini artırıcı davranışlarda bulduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar yeterliliklerini çalıştıkları partnerlerine veya kurumdaki meslektaşlarına sorarak gidermeye çalışırken (K3, K5, K4, K7, K9), bazı katılımcılar bir uzmana/süpervizöre danıştığını (K6, K8, K9) ve bazı katılımcılar ise bilimsel kaynaklara başvurduğunu ifade etmiştir (K3, K7). K6 kodlu katılımcı eğitim verdiği OSB tanısı olan öğrencinin ailesinin kendisiyle paylaştığı travmatik durum sonrasında bir çözüm bulabilmek için bir uzmana danıştığını “...ilk öğrendiğim zaman yani kesinlikle belki bir hafta on gün. Bunun için üzüldüm. Hatta yine bir üniversitedeki hocamı arayıp durumu anlattım. Hani hocam ben ne yapabilirim böyle bir durumda? Benim böyle bir öğrencim var, böyle bir geçmişim var. Aile için ne yapabilirim, öğrencim için ne



*yapabilirim diye sordum. Konuştuk, istişare ettik bir iki saat kadar... (Mesleki yeterliliği artırma, sayfa 7, satır 244-248).”* şeklindeki sözleri ile ifade etmiştir. Aynı zamanda K7 kodlu katılımcının mesleğini yürütürken bilgi birikimini artırma çabasına ilişkin görüşlerine “...yetersiz hissettiğim anlar oluyor. Özellikle problem davranışları ile baş etmede. Çok iyi bir lisans eğitimi aldığımı düşünmüyorum. Bununla birlikte mesleğim sırasında bir otizm dersi almamıştım. Ve tesadüfen ki otizm dersi seçmeliydi benim eğitim aldığım yıllarda. Tesadüfen de bir özel eğitim sınıfına atandım. Otizm sınıfıydı. O yüzden kendime çok yetersiz hissettiğim anlar oldu. Süreç içerisinde mesleki gelişimini sağlamaya çalıştım hep. İşte çeşitli kaynaklardan, ders kitaplarından, okuyarak, meslektaşlarından bilgi alarak, hocalarıma sorularak, çeşitli seminerlere katılarak. Ama özellikle problem derslerinin sağaltılmasıyla ilgili evet kendimi yetersiz ettiğimi anlar çok zordu. Bir şekilde meslek içinde bunu gidermeye çalıştım (Mesleki yeterliliği artırma, sayfa 6-7, satır (213-221).” şeklindeki sözleri örnek olarak verilebilir.

### **Sınır Çizme**

Katılımcıların neredeyse tamamı (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10) zorlayıcı yaşantılarla karşılaştıklarında ve şefkat yorgunluğu belirtileri deneyimlediklerinde ailelere yönelik sınırlar çizdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar özellikle kendilerinden özverili davranışlarda bulunmaları beklenen durumlar için bu sınırlardan söz etmişlerdir. Ek olarak mesleğinin başında olan katılımcı (K6) bu sınırları çizemediği için yaşadığı sorunlardan söz ederken, daha deneyimli olan katılımcılar sınırları daha rahat bir şekilde çizebildiklerine değinmişlerdir. Bu duruma K7 kodlu katılımcının “...bizim ailelerle profesyonel bir ilişkimizin olması gerekiyor. Sonuçta ben onların çocuklarının öğretmeniyim. İşte tabii ki eğitim dışında hani sosyal, duygusal, psikolojik destek sağlayabiliyoruz. Bunlar kısmen hani bizim becerilerimize girebiliyor ama bir yere bir aile bir faturasını ödeme konusuna destek istemişti benden. O biraz beni rahatsız etmişti. Çünkü aramızda daha profesyonel bir ilişki olması gerekiyordu. Ben de o anlamda olumsuz bir cevap vermiştim... O hani ailenin ihtiyacını karşılamak zorunda da değilim ben. Beni biraz tabii üzdü ama hani bunun benimle ilgili

*olmadığını biliyorum. Ondan sonra yine hani eğitim öğretimime devam ettim ama rahatsız etti tabii beni biraz. Üzüldüm de hani acaba etrafımda hiç destek alabileceği kimse yok mu diye düşündüm. Bu şekilde ama o profesyonelliğin bozulmaması için olumlu bir cevap vermedim. Yani hayır dedim böyle bir şeyi bana istememelisiniz şeklinde cevap verdiğimi hatırlıyorum...* (Sınır çizme, sayfa 4-5, satır 125-147)." ifadeleri örnek olarak verilebilir. Aynı zamanda K9 kodlu katılımcının "... İş dışında yaptığımız görevlerde öğretmenler tabii ki de görüşme yapacak. Tabii ki de bir yardımı istediğinde veliye yardım edecek. O güveni de sağlamak için. Hem güven sağlamak için hem de yani işte sen yapma, ben yapmayayım, kim yapacak? (Sınır çizme, sayfa 5, satır 249-252)." sözleri ise katılımcının mesleğinde sınır çizememe durumuna örnek olarak verilebilir.

### ***Olumsuz Yaşantı İçeren Kitap Film vb. Kaynaklardan Kaçınma***

Araştırmanın katılımcılarından birisi mesleki olarak yaşadığı olumsuz durumlardan kaynaklı olarak; olumsuz yaşantılar içeren dizi, film ve kitaplardan kaçındığını belirtmiştir. K9 kodlu katılımcı bu durumu "...mesela o dönemden sonra şey filmler izleyemiyordum mesela, çok duygusal. Şu anda da öyleyimdir ama mesleğe geçtikten sonra böyle bir şey oldu. Çok duygusal filmler izlemek... İstemiyorum. Çok üzülüyordum, ağlamaya falan başlıyordum, durmadan ağlamaya falan başlıyordum. Çok trajik kitaplar okumamayı tercih ediyorum. Çünkü sürekli hayatımızda bu olduğu için bir de normal kendimi rahatlatmak için yaptığım şeylerde de bunları görünce tercih etmiyordum..." (Olumsuz yaşantılar içeren kitap ve filmlerden kaçınma, sayfa 11, satır 421-426)." şeklinde ifade etmiştir.

## Bölüm 5

### Tartışma

OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken yaşadıkları şefkat yorgunluğu deneyimlerine ışık tutmayı amaçlayan bu araştırmada, farklı kademelerde görev yapan ve farklı mesleki deneyimlere sahip OSB tanısı olan bireylerle çalışan 10 özel eğitim öğretmeniyle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilerek özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerine dair üç temaya ulaşılmıştır. Bu temalar kendi içinde kategorilere ve alt kategorilere ayrılmıştır. Tüm tema ve kategorilerin detayları bulgular kısmında sunulmuş, izleyen satırlarda alanyazın ışığında tartışılmış, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini yürütürken yalnızca OSB tanısı olan bireylerle değil onların aileleriyle de sıklıkla iletişim halinde olduğu, bu iletişimin kimi zaman katılımcıların beyanı ile ifade edilecek olursa “içli dışlı” olduğu ve ailelerin özel hayatlarındaki tüm gelişmeleri, olumlu ve olumsuz deneyimleri özel eğitim öğretmenleriyle paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca araştırma bulguları özel eğitim öğretmenlerinin bu duruma farklı şekillerde tepkide bulunduğunu da ortaya koymuştur. Örneğin bir katılımcı eğitim verdiği OSB tanısı olan bireyin ve ailesinin başına gelen travmatik olayı dinlediğinde uzun süre etkisinden çıkamadığını (K6), bir başka katılımcı OSB tanısı olan bireylerin ailelerinin zaman zaman sosyal çevrelerinde olumsuz deneyimleri olduğunu ve bu olumsuz deneyimleri ailelerden dinlediğinde onlarla empati kurduğunu ama elinden bir şey gelmediği için yaşanan olayların fazlasıyla etkisinde kaldığını iletmiştir (K9). Bir başka katılımcı ise kendi çocuğunun tanısı nedeniyle ailelerle çok yoğun empati kurabildiğini ve onları çok iyi anlayabildiğini ifade etmiştir (K5). Katılımcıların görüşlerine yansıyan bu ifadeler onların mesleki yaşamlarında şefkat yorgunluğunu deneyimlediklerini düşündürmektedir. Nitekim alanyazında da şefkat yorgunluğu bir kişinin yaşadığı travmatik bir olaydan haberdar olup, travmatize olmuş veya acı çeken kişiyle empati kurmaktan ve ona yardım etmeyi istemekten

kaynaklanan bir çeşit stres tepkisi olarak tanımlanmakta (Figley, 1995b); aynı zamanda da travmatize olmuş kişiye ve onun anlattıklarına dolaylı olarak maruz kalma olarak tanımlanan ikincil travmatik stres ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Figley, 1995b). Ayrıca alanyazında şefkat yorgunluğunun yardım eden rolünde olma (Figley, 1995b), acı çeken kişilerle kurulan yoğun empati (Showalter, 2010), hassas grupların duygusal acılarını üstlenme ve travmalarını özümseme ile ilişkilendirildiği ve bu durumun da katılımcıların ifadelerine sıklıkla yansıdığı görülmektedir. Ne var ki alanyazında ilgili araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları zorluklar üzerinden şefkat yorgunluğu deneyimlerinin incelendiği görülmüş; OSB tanısı olan bireyler ve ailelerinin deneyimledikleri travmatik veya olumsuz yaşantılara maruz kalan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini odağa alan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu araştırmanın OSB tanısı olan birey ve aileleriyle çalışan özel eğitim öğretmenleriyle yürütülmesinin ve araştırmada şefkat yorgunluğunun tanımından yola çıkılarak öğretmenlerin travmaya dolaylı olarak maruz kalmaları üzerinden şefkat yorgunluğu deneyimlerine odaklanılmasının araştırmanın özgün ve güçlü yanı olduğu düşünülmektedir.

### ***Şefkat Yorgunluğuna İlişkin Risk Faktörleri***

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin ifadelerinde şefkat yorgunluğu riski oluşturabilecek bazı deneyimlere rastlanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna ilişkin risk faktörleri; kişisel risk faktörleri, OSB'ye özgü risk faktörleri, ailelerden kaynaklanan risk faktörleri ve kurum kaynaklı risk faktörleri olmak üzere dört başlıkta incelenmiştir. İzleyen satırlarda şefkat yorgunluğuna ilişkin risk faktörleri temasının altında yer alan kategorilere ilişkin elde edilen bulgular alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Alanyazında şefkat yorgunluğu travma geçirmiş veya acı çeken bir kişiye duygusal veya davranışsal olarak yardım etmekten veya yardım etmeyi istemekten kaynaklanan stres olarak tanımlanmaktadır (Figley, 1995a). Araştırmanın bulguları incelendiğinde de

katılımcıların tamamının yardım etmek adı altında çeşitli özverili davranışlarda bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın katılımcıları mesai saatleri dışında ailelerle görüşmeler yaptıklarını, dinlenme saatlerinde de öğrencilerine ve ailelerine zaman ayırdıklarını, kendi görevleri olmayan işleri dahi yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak bir katılımcının ailenin talepleri doğrultusunda aile ile birlikte doktor randevularına gittiğini (K9), bir katılımcının ihtiyaç olması halinde aileye maddi destek verdiğini (K2), bir katılımcının aileye sağlıkla ilgili destek sunmak için ikili ilişkilerini devreye soktuğunu (K8) ifade etmesi dikkat çekicidir. Ek olarak araştırmada her katılımcının özverili olmayı farklı şekillerde anlamlandırdıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar bu durumu görevleri olarak (K1, K4, K6) rasyonelize ederken, bazı katılımcılar ailenin ihtiyacına ve aciliyet durumuna göre insani olarak yardım etme olarak anlamlandırmışlardır (K8, K9). Ancak nasıl anlamlandırdıklarından bağımsız olarak katılımcılar aynı zamanda OSB tanısı olan bireyler ve aileleriyle çalışırken sergiledikleri özverili davranışlardan kaynaklı olarak tükenmişlik, çaresizlik gibi tepkiler gösterdiklerini belirtmiş; katılımcıların bu ifadeleri de alanyazınla paralel bir şekilde (Ishfaq ve Ahmad, 2023) özverili olmanın şefkat yorgunluğu için bir risk faktörü olabileceğini düşündürmüştür.

Figley şefkat yorgunluğunu tanımlarken “yardım eden” konumunda olan, “empati” kuran, “kurtarıcı rolünü” benimsemiş kişilerde görülme olasılığının altını çizmiştir (Figley, 1995b). Figley şefkat yorgunluğunu “*cost of caring*” terimi ile kavramsallaştırmış ve bakım veren /yardım eden/ empati kuran olmanın bedeli şeklinde bir ifade kullanmıştır (Figley, 1995b). Aynı zamanda şefkat yorgunluğu alanyazınında empatinin güçlü bir risk faktörü olduğu sıklıkla vurgulanmakta (Turgoose ve Maddox, 2017); özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileri ve aileleri ile kurdukları etkileşim sonucunda onların yaşam deneyimlerine tanıklık ettikleri ve bu nedenle onlarla daha çok empati kurma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Parchomiuk, 2018). Bu araştırmada da katılımcıların neredeyse tamamı görüşmelerde hizmet sundukları OSB tanısı olan bireyler ve onların aileleriyle empati kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu empati düzeyi her katılımcı için aynı olmamakla birlikte;

katılımcıların önemli bir bölümü OSB tanısı olan bireyler ve ailelerinin travmatik yaşamlarına maruz kalmanın kendilerini onların yerine koymalarıyla ve çeşitli olumsuz duygular ve yaşantılar deneyimlemeleriyle sonuçlandığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu bulgunun empatinin şefkat yorgunluğu için bir risk faktörü olduğunu vurgulayan (Hunt vd., 2019) alanyazınla tutarlılık gösterdiği düşünülmektedir.

Araştırmada tartışılması gereken diğer bir bulgu ise katılımcıların hem ailelerin geçtiği süreçler hakkında hem de OSB tanısı ve etkili müdahaleler hakkında yeterli bilgi sahibi olmadıklarını hissetmelerinin, mesleki yaşamlarında zorlanmalarına ve bu durumun yetersizlik ve çaresizlik gibi duygulara yol açtığını belirtmiş olmalarıdır (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10). Ziaian-Ghafari ve Berg (2019) tarafından yürütülmüş özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerinin araştırıldığı araştırmanın bulgularında da katılımcıların benzer ifadelerine rastlanılmıştır. Şefkat yorgunluğu belirtilerine dair ifadeleri olan öğretmenler kendilerini mesleki anlamda yetersiz hissettiklerini dile getirmiştir (Ziaian-Ghafari ve Berg, 2019). Hendricks (2011) tarafından 498 katılımcı ile yürütülmüş, özel eğitim öğretmenlerin OSB'ye yönelik ne düzeyde bilgi sahibi olduklarını inceleyen araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin OSB'ye yönelik düşük ve orta düzeyde bilgi sahibi oldukları ortaya konmuştur. Benzer bulgular alanyazındaki diğer araştırmalarda da görülmektedir (Alshehri, 2022; Hauber vd., 2015; Schwarber, 2006; Toran vd., 2016). Aynı zamanda alanyazındaki araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinin yeterlilik düzeyleri ile fizyolojik ve psikolojik iyi oluş hallerinin de ilişkili olduğunu göstermekte (Ruble vd., 2011); kendilerini mesleki anlamda yeterli hisseden öğretmenlerin daha düşük düzeyde tükenmişlik ve stres yaşadığı görülmektedir (Ruble vd., 2011). Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularına yansıyan özel eğitim öğretmenlerinin yetersizlik kaynaklı yaşadıkları şefkat yorgunluğu belirtileri arasında ele alınan çaresizlik ve tükenmişlik gibi olumsuz duyguların, alanyazındaki bulgularla uyumlu olduğu düşünülmektedir. Tüm bu bulgular OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin de şefkat yorgunluğu için bir risk faktörü olabileceğini düşündürmekte; özel eğitim öğretmenlerinin şefkat

yorgunluğu belirtilerini azaltmak amacıyla eğitim fakültelerinin özel eğitim programlarına OSB konusunda kapsamlı dersler eklenmesi; halihazırda görev yapan öğretmenler için OSB konusunda düzenli hizmet içi eğitim programları düzenlenmesi ve özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanısı olan öğrencilerle çalışırken aileler ve diğer uzmanlarla işbirliği içinde çalışabilecekleri ortamların oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları katılımcıların OSB tanısı olan bireyler ve aileleriyle kurdukları empatinin düzeyine bağlı olarak deneyimledikleri şefkat yorgunluğunun ve gösterdikleri şefkat yorgunluğu belirtilerinin katılımcıların mesleki deneyim sürelerinden etkilendiğini göstermiştir. Örneğin katılımcıların sekizi (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10) mesleğin başlarında ailelerle daha fazla empati kurduklarını ancak bu durumun mesleki yaşamlarını ve özel yaşamlarını etkilediğini fark ettikten sonra bu duruma sınır koymaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguyla ilişkili olarak mesleki deneyimi en az olan katılımcının (K6) ailelerin kendisiyle paylaştıkları olumsuz yaşantılardan çok etkilendiğini, bunun yaşamını etkilediğini, onunla çalışan 20 yıllık özel eğitim öğretmenin bu düzeyde etkilenmediğini gördüğünü ve zaman içerisinde bu durumun azalacağını düşündüğünü dile getirdiği ifadeleri dikkat çekicidir. Nitekim özel eğitim öğretmenlerinin deneyimlerinin mesleki yaşantıları üzerindeki etkilerini araştıran bir araştırmada, Zabel ve Zabel (2001) özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleki deneyimleri arttıkça azaldığını ortaya koyarken, DuBois (2010) özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin başlarındaiken mesleki stres, kaygı ve depresyon gibi şefkat yorgunluğu ile bağlantılı olumsuz durumları çok daha fazla yaşadıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir şekilde bir başka araştırmada da daha fazla deneyime sahip özel eğitim öğretmenlerinin, daha az deneyimli olanlara kıyasla daha düşük stres düzeylerine, daha yüksek memnuniyet ve okula bağlılık düzeylerine sahip olduğu görülmüştür (Aldosiry, 2020). Dolayısıyla hem ilgili araştırmaların hem de bu araştırmanın bulgularından yol çıkılarak özel eğitim öğretmenlerinin deneyimsiz olmalarının şefkat yorgunluğu için bir risk faktörü olabileceği; mesleğe henüz yeni başlamış özel eğitim

öğretmenlerinin psikolojik iyi oluşlarını desteklemeye yönelik çalışmalara olduğundan daha fazla önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan katılımcıların yarısı (K1, K2, K3, K4, K5) şefkat yorgunluğu deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan sorulara verdikleri yanıtlarda kendi çocuklarının olup olmamasına, kendi hamilelik dönemlerine veya eşinin hamilelik dönemlerine yönelik atıflarda bulunmuşlardır. Katılımcılar en çok empati yaptıkları ve bundan dolayı da şefkat yorgunluğu belirtileri yaşadıkları dönemin çocuk sahibi olacaklarını öğrendikten sonraki dönem olduğundan ve bunun aynı zamanda bir şefkat yorgunluğu belirtisi olan kaygı ve korku düzeylerinde (Stoewen, 2020) artışa neden olduğundan söz etmişlerdir. Öğretmenler bu durumu çocuklarının özel eğitim ihtiyacı olan bir birey olup olmayacağı yönündeki kaygılara vurgu yaparak açıklamışlardır. Bu bulgulara benzer bulgular Davis ve Palladino tarafından 2011 yılında yürütülen araştırmanın bulgularında da yer almaktadır. İlgili araştırmanın katılımcılarından biri de aynı şekilde en stresli olduğu dönemi hamilelik dönemi olarak tanımlamıştır.

Araştırmada yukarıda özetlenen kişisel risk faktörlerinin yanı sıra özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimleriyle ilişkili risk faktörleri arasında OSB'ye özgü bazı durumların ön plana çıktığı görülmüştür. OSB her ne kadar sosyal etkileşim ve iletişim alanındaki eksiklikler ve sınırlı-tekrarlayıcı davranışlarla karakterize edilen nörogelişimsel bir bozukluk olsa da OSB tanısı olan bireylerin bilişsel süreçlerinde de bazı farklılıklar ve sınırlılıklar olduğu bilinmektedir (Branson, 2013; Vivanti vd., 2013). Özellikle araştırmalarda OSB tanısı olan bireylerin çalışma belleği, bilişsel esneklik ve planlama gerektiren görevler ile karmaşık görevlerde ve edindikleri becerileri koruma ve genellemede (Church vd., 2015) daha düşük performans gösterdiği görülmektedir (Kercood vd., 2014). Araştırmalar aynı zamanda bu özellikleri nedeniyle OSB tanısı olan bireylerin gelişimlerinde de tutarsızlıkların olabileceğini, öğrendikleri becerileri sık sık unutabileceklerini, zaman zaman performanslarında geriye dönüşlerin olabileceğini vurgulamaktadır (Thurm vd., 2013). Bu araştırmada da OSB'ye özgü temel belirtilerin yanı sıra OSB tanısı olan bireylerin



gelişiminde yaşanan güçlüklerin ve bu güçlüklerin katılımcılar üzerindeki olumsuz etkisinin altı çizilmiştir. Araştırmada katılımcıların tamamına yakını sıralanan OSB'ye özgü gelişimsel özellikler ve bu özelliklerin eğitim süreçlerine yansımalarından dolayı motivasyonlarının düştüğünü ve mesleki doyumlarında azalmalar olduğunu ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri, OSB tanısı olan bireylere verdikleri eğitimin sonuçlarını kısa vadede alamamalarının (K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10) ve zaman zaman eğitimde kayıplar yaşamalarının (K6, K9) motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenleri tarafından ifade edilen motivasyon düşüklüğü, işten uzaklaşma ve mesleki doyumda azalma gibi durumlar ise alanyazında şefkat yorgunluğu belirtileri arasında değerlendirilmekte (Stoewen, 2020); dolayısıyla OSB tanısı olan bireylerin eğitim süreçlerinde karşılaşılan bu güçlüklerin şefkat yorgunluğu riskini artırabileceği düşünülmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar, OSB tanısı olan bireylerin davranışsal özelliklerinin ve daha yoğun problem davranışlar sergilemelerinin de özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı stres düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır (Anderson, 2021). Araştırmada altı katılımcı (K1, K3, K5, K6, K7, K8) OSB tanısı olan bireylerin problem davranışları ile ilgili yaşadığı olumsuz deneyimlerden söz ederken problem davranışın kontrolü konusunda yoğun yetersizlikler yaşadıklarını, bunun bir sonucu olarak da sıklıkla şefkat yorgunluğunun da bir belirtisi olan tükenmişlik ve çaresizlik hissine kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde alanyazında da OSB tanısı olan bireylerde sıklıkla; kendine, başkasına ve çevresine zarar verme, agresif ve yıkıcı davranış örüntüleri, öfke nöbetleri, sosyal gruba ve bağlama uyumsuzluk şeklinde ortaya çıkan problem davranışlar görülebildiği belirtilmekte (Farmer ve Aman, 2011), ek olarak araştırmalar OSB tanısı olan bireylerin tipik gelişim gösteren ve diğer gelişimsel yetersizlikleri olan bireylere göre daha fazla problem davranış sergilediklerini göstermekte (Hampton vd., 2020; Hattier vd., 2011), OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ise bu davranışlar nedeniyle daha fazla

tükenmişlik ve çaresizlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Anderson, 2021; Simó-Pinatella vd., 2021).

OSB'ye özgü durumlara ilişkin tartışılması gereken bir diğer bulgu ise katılımcıların OSB tanısı olan öğrencilerinin öz bakım becerilerinde yaşadıkları güçlükler nedeniyle görevleri olmamasına rağmen öğrencilerin öz bakım ihtiyaçlarını karşılamak durumunda kalmaları, bu durumdan rahatsız olmaları (K1, K2) ve bu duruma fizyolojik tepkiler verdiklerini (K3) iletmeleridir. Araştırmalar da OSB tanısı olan bireylerin tipik gelişim gösteren bireylere kıyasla tuvalet ihtiyacını giderme, yemek yeme veya giyinme gibi öz bakım becerilerinde belirgin düzeyde güçlükler yaşadıklarını (Chi & Lin, 2020); bu güçlükler nedeniyle OSB tanısı olan bireylerin ailelerinin, çocuklarının bakımı konusunda genel nüfusa göre daha fazla bakım yükü algıladıklarını ve bu durumun, bu araştırmanın katılımcıları gibi ailelerin de psikolojik iyi oluşlarını olumsuz etkilediğini göstermektedir (Ghanizadeh vd., 2009 akt. Patel vd., 2022; İsa vd., 2020). Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini inceleyen araştırmalarda benzer bulgulara rastlanmamakla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin mesleki stres kaynaklarını inceleyen güncel araştırmalarda da öğrencilerin öz bakım ihtiyaçlarını karşılamaktan kaynaklanan stresörlerin vurgulanmadığı görülmektedir (Laravie, 2023; McNally, 2020). Bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin görevleri arasında öğrencilerin öz bakım ihtiyaçlarını karşılamak yer almıyorken, özel eğitim öğretmenlerinin bakım veren rolüne girip öğrencilerinin öz bakım ihtiyaçlarını karşılamalarının kültürel sebepleri olabileceğini akıllara getirmektedir. Araştırma bu yönüyle alanyazından farklılaşmakta; farklı kültürlerde özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin bakım yüklerini üstlenme düzeyleri ve bunun psikolojik iyi oluşları üzerindeki potansiyel etkilerinin araştırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmada kişisel ve OSB'ye özgü risk faktörlerinin yanı sıra, hizmet verilen ailelerden kaynaklı risk faktörlerinin de şefkat yorgunluğu riskini artırabileceğine vurgu yapılmıştır. Araştırmada ailelerden kaynaklı risk faktörleri olarak sınırlı aile desteği ve ailelerin irrasyonel beklentileri ön plana çıkmıştır. Hem yasa ve yönetmeliklerde hem de

alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin ailelerle iş birliği içerisinde çalışmaları beklenmekte (Collier vd., 2015; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018); dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca eğitim verdikleri OSB tanısı olan bireylerle değil, onların aileleriyle de sıklıkla iletişim içinde olmaları gerekmektedir (Nelson vd., 2004). Bu araştırmada da alanyazınla paralel bir şekilde ailelerle kurulan iletişim düzeyinin, ailelerin, öğretmenleri ve eğitimi algılayış şekilleri ile eğitimden ve öğretmenden beklentilerinin öğretmenlerin mesleki deneyimlerini olumlu ya da olumsuz yönde etkilediği, katılımcıların ifadelerinde net bir şekilde görülmüştür. Naig (2010) tarafından yürütülmüş, bu araştırmaya benzer şekilde özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini incelemeyi amaçlayan bir diğer araştırmada da katılımcıların ailelerle kurdukları iletişimlerin öğretmenlerin duygu durumlarında etkili olduğu ortaya konmuştur. Yine aynı araştırmada ailenin eğitime destek olmaması, önerilere uymaması öğretmenler için ciddi düzeyde stres kaynağı olarak gösterilmiştir. Ek olarak araştırmada ailelerin OSB hakkında bilgi sahibi olmamaları, çocuklarına konulan tanıyı kabul etmemeleri, toplumun OSB tanısı olan bireylere yönelik “mucize çocuk” algısıyla ailelerin öğretmenlerden ve eğitimden irrasyonel beklentilerinin olmasının öğretmenlerin yaşadıkları çaresizlik hissini tetiklediği de katılımcıların ifadelerine yansımıştır. Bu araştırmada şefkat yorgunluğu için ailelerden kaynaklı risk faktörleri kategorisinde ele alınan bu durumlar şefkat yorgunluğu alanyazınıyla tutarlılık göstermektedir (Naig, 2010).

Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini inceleyen araştırmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin idareden yeterince destek alamamalarının (Payne, 2021), meslektaşları ile iletişim güçlükleri yaşamalarının (Naig, 2010), görev yaptıkları kurumun fiziki koşullarının nitelikli eğitime elverişli olmamasının (Payne, 2021) şefkat yorgunluğuna ilişkin risk faktörleri arasında yer aldığı görülmüştür. Aynı zamanda bu araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin pek çoğunun iş yükü kaynaklı olarak aslında olması gereken işlerine vakit ayıramadıkları, öğrencilerine ve ailelerine nitelikli hizmet sunamadıkları ve dolayısıyla şefkat yorgunluğunu yoğun olarak deneyimledikleri ortaya

konmuştur (Abraham-Cook, 2012; Davis ve Palladino, 2011; Naig, 2010). Bu araştırmanın bulguları da alanyazındaki bulgularla paralellik göstermektedir (K1, K6). Araştırmanın diğer araştırmalardan farklılaştığı nokta ise bu araştırmada katılımcılarının iş yükünü fazla öğrenci olarak tanımlamalarıdır. Oysaki alanyazında iş yükünün öğretmenler tarafından evrak işi olarak tanımlandığı görülmektedir. Bu bulgu da ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin yasalarda belirtilen uygun sayıda öğrenci ile çalışabileceği ortamlar yaratılarak öğretmenlerin algıladıkları iş yükünün hafifletilebileceğine ve mesleklerini icra ederken deneyimledikleri olumsuz yaşantıların azaltılmasının mümkün olabileceğine işaret etmektedir.

Özetle, OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerine ışık tutmayı amaçlayan bu araştırmanın bulguları; kişisel, OSB'ye özgü, ailelerle ve işle ilgili bazı faktörlerin şefkat yorgunluğu için bir risk olabileceğini ortaya koymuştur. Ne var ki araştırmada standardize ölçekler kullanılmadığı için risk faktörleri olarak ele alınan durumlar ile şefkat yorgunluğu arasındaki ilişkiyi ortaya koymak mümkün olmamıştır. İleri araştırmalarda araştırmanın bulgularına yansıyan risk faktörlerinin şefkat yorgunluğu düzeyi ile ilişkisinin araştırılmasının hem alanyazına hem de uygulama süreçlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

### ***Şefkat Yorgunluğu Belirtileri***

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin ifadelerinde şefkat yorgunluğu ile ilişkilendirilen belirtilere rastlanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu belirtileri; fizyolojik belirtiler, psikolojik belirtiler ve iş ile bağlantılı belirtiler olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. İzleyen satırlarda, şefkat yorgunluğu belirtileri temasının altında yer alan kategorilere ilişkin elde edilen bulgular, alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Şefkat yorgunluğunun bireyler üzerinde fizyolojik, psikolojik ve iş ile bağlantılı birtakım etkileri bulunmaktadır (Showalter, 2010). Bu etkiler şefkat yorgunluğu belirtileri kapsamında değerlendirilmiş olup, bu belirtilere dair detaylı bilgiler Tablo 1'de yer

almaktadır. Bu araştırmada yer alan katılımcılar, Tablo 1'de yer alan bazı belirtilere dair (fiziksel yorgunluk, K1, K7, K8; öfke K1; kaygı ve korku K1, K2, K3, K5; hissizleşme K3, K4; çaresizlik K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9; özel yaşam-iş yaşamı dengesinde bozulmalar K3, K6, K9; işten uzaklaşma K1, K3, K5, K6; mesleki doyumda azalma K1, K3, K6, K7; ailelere yönelik empati ve sempati duygularında azalma K3, K4, K6, K9) deneyimleri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların en az deneyimlediklerini ifade ettikleri belirti alanı ise fizyolojik belirtiler olmuştur. Fizyolojik belirtiler baş ağrısı ve migren; bulantı, kusma ve ishal; kronik ağrı ve yorgunluk gibi bir dizi fiziksel sağlık şikayetini içermektedir (Powell, 2020; Showalter, 2010; Stoewen, 2020). Bu araştırmada yalnızca üç katılımcının (K1, K7, K8) yanıtlarında şefkat yorgunluğunun fizyolojik belirtilerine dair ifadelere rastlanılmış; katılımcılar ifadelerinde fiziksel olarak aşırı yorgunluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ancak katılımcılar bu aşırı yorgunluk halinin süreğen bir yorgunluk hali olmadığını da belirtmişlerdir. Benzer bulgular Davis ve Palladino'nun (2011) araştırmasında da mevcuttur. İlgili araştırmada yer alan özel eğitim öğretmenleri de mesleki sorumluluklarıyla doğrudan ilgili olabilecek herhangi bir fiziksel rahatsızlık yaşamadıklarını belirtmiştir.

Araştırmada katılımcıların ifadelerinde şefkat yorgunluğu belirtilerinden olan ve psikolojik belirtiler kategorisinde yer alan kaygı ve korku belirtileri de yer almaktadır. Katılımcıların dördü (K1, K2, K3, K4), mesleklerini icra ederken kaygı ve korku duygularını deneyimlediklerini, kaygı ve korkuyu en çok aileler ile empati kurdukları dönemlerde hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu dönemleri ise hamilelik, çocuk sahibi olma gibi dönemler olarak belirtmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin psikolojik durumlarını incelemeyi amaçlayan araştırmalar incelendiğinde de, öğretmenlerin yüksek oranda kaygı bozukluğu tanısı aldığı görülmektedir (Potter, 2021). Aynı zamanda yapılan bir araştırmada her 10 öğretmenin dördünde mesleki stres ve psikolojik rahatsızlıklar görüldüğü, bunların kaygı belirtilerini de içerdüğü ve bu oranın genel nüfusta bildirilen orandan çok daha fazla olduğu ortaya konmuştur (Olagunju vd., 2020). Bu bulgular araştırmada yer alan özel eğitim

öğretmenlerinin belli dönemlerde daha yoğun kaygı ve korku yaşadıklarını belirttikleri ifadeleri ile tutarlılık göstermektedir (Emery ve Vandenberg, 2010).

Şefkat yorgunluğu belirtileri arasında yer almasa da katılımcıların büyük bir kısmı (K1, K3, K4, K5, K6, K10) tükenmişlik duyguları yaşadığını ifade etmiştir. Tükenmişlik, şefkat yorgunluğu ile farklı bir kavram olsa da belirtileri zaman zaman şefkat yorgunluğu ile örtüşebilmektedir. Aynı zamanda şefkat yorgunluğunu ilk olarak 1992 yılında tanımlayan Joinson bu kavramı bakım veren mesleklere özgü; bakım verme yeteneğinin kaybı, yoğun stres gibi sonuçları olan bir tükenmişlik biçimi olarak açıklamıştır (Joinson, 1992). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik belirtileri mi yoksa şefkat yorgunluğu belirtileri mi gösterdiğini net olarak birbirinden ayırmak mümkün olmamakla birlikte katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak şefkat yorgunluğu deneyimledikleri düşünülmektedir. Nitekim K1 kodlu katılımcı yaşadığı tükenmişliği “...*esasında özel eğitim öğretmenlerinin bir şeyi de velilerin bu psikolojik sıkıntılarını görmek zorundalar. Ama yani şöyle bir durum var. Bizim de işin açıkçası bu çocuklarla çalıştığımız zaman problem yaşıyoruz. Bizim de tükenmişliğimiz olabiliyor. Onun haricinde işte bizim sabır sınırlarımızın, yani biz de insanız nihayetinde tamamen işte makine gibi davranmamız ya da bizden beklenen gibi davranmamız mümkün olamıyor o zaman. Bizim de işte sinir uçlarımızın oynandığı durumlar oluyor illaki...* (Sayfa 2, satır 21-26).” şeklinde betimlemiştir. K1 kodlu katılımcı özel eğitim öğretmenleri olarak ailelerin psikolojik sıkıntıları ile ilgilenmek durumunda olduklarına vurgu yapmış ve bunun zamanla tükenmişliğe sebep olduğundan söz etmiştir. Katılımcının bu ifadeleriyle ailelerle empati kurmanın vermiş olduğu yorgunluktan söz ettiği ve bu durumun da Figley’in (1995b) tanımladığı şefkat yorgunluğu kavramıyla örtüştüğü düşünülmektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğunun ortak olarak deneyimlediklerini ifade ettikleri bir diğer şefkat yorgunluğu belirtisi ise çaresizliktir. On katılımcıdan yedisi (K1, K4, K5, K6, K7, K8, K9) mesleklerini yürütürken sıklıkla çaresizlik duygularına kapıldığını ifade etmiştir. Katılımcılar çoğunlukla okul idaresi, aileler ve eğitim sisteminin imkansızlıklarından

kaynaklı; zaman zaman da öğrencilerde ilerleme kaydedemediklerinde ve kendilerini yetersiz hissettiklerinde çaresizlik hissini daha çok deneyimlediklerini vurgulamışlardır. Çaresizlik, alanyazında şefkat yorgunluğu belirtileri arasında değerlendirilmektedir (Stoewen, 2020). Araştırmada, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu duyguyu yaşadıklarını ifade etmesi, özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu açısından riskli meslek gruplarından olduğunu öne süren alanyazındaki bulguları desteklemektedir (Ormiston vd., 2022). Örneğin; DuBois (2010) tarafından yürütülmüş araştırmada da katılımcılar, mesleklerini icra ederken benzer şekilde, benzer bağlamlarda çaresizlik hissi yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada katılımcıların ifadelerinde yer alan diğer şefkat yorgunluğu belirtileri ise; iş ile bağlantılı şefkat yorgunluğu belirtileri olarak kategorize edilmiştir. Katılımcılar öncelikle özel yaşam-iş yaşamı dengelerinde birtakım bozulmalar olduğuna işaret eden ifadelerde bulunmuşlardır (K3, K6, K9). Bu bozulmaların çoğunlukla çalışma saatleri dışında iş ile alakalı görevleri yerine getirmek zorunda kalma ve özel yaşam-iş yaşamı arasındaki ayrımı net bir şekilde yapamama şeklinde görüldüğü katılımcı ifadelerine yansımıştır. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin özel yaşam-iş yaşamı dengesini inceleyen araştırmaların az sayıda olduğu görülmüştür. Yapılan sınırlı sayıda araştırma ise bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte öğretmenlerin iş yükü, rol karmaşaları ve eğitim dışı görevleri sebebiyle özel yaşam-iş yaşamı dengelerinde bozulmalar yaşayabildiğini göstermiştir (Miryala ve Chiluka, 2012; Reiter, 2007; Shweta, 2018; Sirgy ve Lee, 2017). Alanyazında sıklıkla iyi kurulmuş bir özel yaşam-iş yaşamı dengesinin şefkat yorgunluğundan korunmak için önerildiği görülmekte (Showalter, 2010); özel eğitim öğretmenlerinin verimliliğini ve mesleki doyum düzeyini artırdığı vurgulanmakta (Hafeez ve Akbar, 2015); hem bu araştırma hem de ilgili alanyazından yola çıkarak öğretmenlere sadece mesleki gelişimlerini değil özel yaşamı ile iş yaşamı arasındaki dengeyi kurmalarını sağlayacak kişisel gelişimlerini destekleyici eğitimler verilmesinin de bir gereklilik olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların bir kısmı (K1, K2, K5, K6) zaman zaman icra ettikleri meslekten uzaklaştıkları, görevlerini yapmaktan kaçındıkları durumlar olduğundan söz etmiştir. Katılımcılar bu durumu süreğen bir kaçınma hali olarak değil, dönem dönem yaşadıkları bir durum olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların geçmiş mesleki yaşantılarına yönelik ifadelere bakıldığında ise üç katılımcı (K1, K5, K7) mesleklerinde yaşadıkları stresten dolayı farklı bir göreve geçtiklerinden; bir katılımcı da (K3) yaşadığı stres durumlarından dolayı aktif olarak farklı iş seçeneklerini değerlendirdiğinden söz etmiştir. İşten uzaklaşma ve kaçınma; şefkat yorgunluğunun iş ile bağlantılı belirtilerinden birisidir (Showalter, 2010). Benzer bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini incelemeyi amaçlayan Hoffman ve diğerleri (2007) tarafından yürütülmüş araştırmada da ortaya konmuştur. İlgili araştırmada yer alan özel eğitim öğretmenleri de zaman zaman mesleği bırakma hissine kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde DuBois (2010) ve Payne (2021) tarafından yürütülen araştırmalarda da özel eğitim öğretmenlerinin işlerine ilişkin zaman zaman antipati geliştirdikleri, işlerinden uzaklaştıkları ve kaçındıklarından söz edilmiştir (DuBois, 2010; Payne, 2021).

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, katılımcıların bir kısmı (K1, K3, K6, K7) bazı durumlarda mesleki doyumlarının azaldığından söz etmiştir. Yalnızca bir katılımcının (K6) ifadeleri mesleki doyumundaki azalmanın süreğen olduğuna işaret ederken, diğer katılımcılar mesleki doyum düzeylerinin dönem dönem değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir (K1, K3, K7). K6 kodlu katılımcı özellikle son zamanlarda çalıştığı kuruma giderken "*ayaklarının geri geri gittiği*"nden söz ederek mesleğinden doyum alamadığını açıklarken, diğer katılımcılar OSB tanısı olan bireylerle çalışırken gelişimin yavaş olması ve bazen gerilemelerin yaşanması, ailelerin OSB tanısına dair kısıtlı bilgilerinden dolayı eğitime yönelik irrasyonel beklentilerini karşılayamamaları gibi sebeplerden mesleki doyumlarının azaldığını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde de, özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük mesleki doyumları olduğu (Stempien & Loeb, 2002) ve genel olarak



özel eğitim öğretmenlerinin düşük mesleki doyuma sahip olduğu görülmektedir (Emery ve Vandenberg, 2010). Mesleki doyumu düşük olan özel eğitim öğretmenlerinin ise özellikle mesleğin ilk yıllarında olan deneyimsiz öğretmenler olduğu hem bu araştırmanın hem de ilgili diğer araştırmaların bulgularına yansımıştır (Stempien & Loeb, 2002). Her ne kadar araştırmalar mesleki doyumun, şefkat yorgunluğu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu ortaya koysa da (Yu et al., 2021); pek çok değişkenin mesleki doyum üzerinde etkisi olduğu düşünüldüğünde özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumunun düşük olmasını doğrudan şefkat yorgunluğu ile ilişkilendirmek mümkün değildir.

Şefkat yorgunluğunun iş ile bağlantılı belirtilerinden araştırma bulgularına yansıyan son belirti ise ailelere yönelik empati ve sempati duygularında azalmadır. Katılımcıların bir kısmı (K3, K4, K6, K9) ailelere yönelik empati ve sempati duygularında azalma olduğuna işaret eden ifadelerde bulunmuşlardır. Örneğin K4 kodlu katılımcı mesleğin başlarında ailelerin yaşadığı sorunlara daha çok üzüldüğünü ama bir şey hissetmediğini ifade etmiştir. Ailelerin çoğunlukla bu üzüntülü durumları "kullandıklarını" söylemiştir. Naig (2010) tarafından yürütülmüş, özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerinin incelendiği araştırmanın bulgularında da benzer ifadelerle rastlanmıştır. İlgili araştırmada da özel eğitim öğretmenlerinin bir kısmı; aileler randevularına uymadıklarında, irrasyonel taleplerde bulduklarında, eğitim konusunda farklı değerlere sahip olduklarında mesleki anlamda stres yaşadıklarını iletmişler ve ailelerin kendilerinden "yararlandığını" bildirmişlerdir. Bu durumlarda özel eğitim öğretmenlerinin aileleri eleştirdiği görülmüştür. Sonuç olarak bu araştırmanın bulgularının alanyazındaki araştırmaların bulgularını destekler nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Özetle, araştırmada yer alan özel eğitim öğretmenleri zaman zaman şefkat yorgunluğu belirtileri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ne var ki tüm katılımcıların ortak ve yoğun olarak yaşadığını ifade ettiği bir belirti mevcut değildir. Özel eğitim öğretmenleri, dönem dönem bazı belirtileri yaşadığından söz ederken bunların süreğen olmadığını da vurgulamıştır. Araştırma bulguları özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu açısından

riskli olduğuna dair (Ormiston vd., 2022) bulguları desteklese de özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu belirtileri gösterdiklerine dair net bir ifade söylemek mümkün değildir. Yine de özel eğitim öğretmenlerinin belirttiği, mesleklerinden dolayı yaşadıkları şefkat yorgunluğu belirtileri; şefkat yorgunluğu alanyazınıyla paralellik göstermektedir (Cancio vd., 2018; Emery ve Vandenberg, 2010; Olagunju vd., 2020; Potter, 2021). Ek olarak araştırmada yer alan katılımcıların ifade ettiği şefkat yorgunluğu belirtilerinin OSB tanısı olan bireyler ve aileleriyle çalışıyor olmaları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ne var ki araştırmamızın katılımcıları OSB tanısı dışındaki tanı grupları ile de aktif olarak çalışmaktadır ve ifadeleri her ne kadar tanı grubu ile bağlantılı olsa da yaşadıkları belirtilerin OSB ile çalışıyor olmalarından mı yoksa özel eğitim öğretmenliği mesleğinin doğası gereği mi olduğunu ayırt etmek güçtür.

### ***Şefkat Yorgunluğu ile Baş Etme Stratejileri***

Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin ifadelerinde şefkat yorgunluğu ile baş etmede kullandıkları stratejilere rastlanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileri; destek alma, etkili iletişim kurma, mesleki değişiklik fırsatlarını değerlendirme, mesleki yeterliliği artırma, sınır çizme ve olumsuz yaşantı içeren kitap, film vb. kaynaklardan kaçınma olmak üzere altı başlıkta incelenmiştir. İzleyen satırlarda, şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileri temasının altında yer alan kategorilere ilişkin elde edilen bulgular, alanyazın bağlamında tartışılmıştır

İlk olarak araştırmada yer alan katılımcıların tamamı şefkat yorgunluğu belirtileri karşısında kurumsal veya sosyal anlamda destek aldıklarından söz etmişlerdir. Örneğin katılımcılar sınıflarında iki öğretmen olarak çalışmalarının faydalarından ve zorlayıcı durumlarda hem sosyal hem mesleki olarak meslektaşlarından destek alabiliyor olmalarının rahatlatıcı yanlarından söz etmiştir. Ayrıca katılımcılar OSB tanısı olan bireylerle çalışırken öz bakım gerektiren durumlarda destek alabilecekleri yardımcı personellerin olması, zor anlarda öğrencilerini devredebilecekleri servis elemanlarının olması, çözemedikleri

durumlarda rehberlik servisi ve idare ile iş birliği içinde çalışabiliyor olmaları gibi sistemsel desteklerin öğretmenlerin karşılaştıkları zorlayıcı durumlarla baş etmelerinde yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini sürdürürken aldıkları desteklerin olumlu etkisi pek çok araştırmada vurgulanmış; araştırmalar kurum yönetiminin öğretmenlere verdiği desteğin, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumlarını artırdığını (Aldosiry, 2020; Naig, 2010; Hester vd., 2020; Hylton ve Vu, 2019), iş stresinin azalmasına katkıda bulunduğunu (Davis ve Palladino, 2011) ve öğretmenlerin mesleklerini icra etmeye devam etme olasılığını artırdığını ortaya koymuştur (Davis ve Palladino, 2011). Ayrıca araştırmalarda yalnızca kurum yönetimi değil, aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı kurumda işbirlikçi ekip ortamının olmasının da şefkat yorgunluğu belirtilerinin azalmasında etkili olabileceği belirtilmiş (Davis ve Palladino, 2011) ve özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğundan korunmak amacıyla her gün birlikte çalıştığı kişilerle iyi ilişkiler geliştirmesi gerektiği önerilmiştir (DuBois, 2010).

Katılımcıların (K4, K5, K6, K9, K10) ifade ettiği şefkat yorgunluğuna karşı kullandıkları stratejilerden bir diğeri ise sosyal çevrelerinden aldıkları destektir. Katılımcılar karşılaştıkları mesleki zorluklarla ve şefkat yorgunluğuyla baş etmede sosyal destek almanın yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca alanyazında da şefkat yorgunluğunun sosyal destekle negatif yönde güçlü ilişkisini ortaya koyan pek çok araştırma mevcuttur (Abraham-Cook, 2012; Galek vd., 2011; Măirean, 2016; Naig, 2010; Rzeszutek vd., 2015). Hem bu araştırmanın bulguları hem de ilgili araştırmalardan yola çıkılarak özel eğitim öğretmenlerinin aldığı mesleki ve sosyal desteğin öğretmenlerin mesleki iyi oluşlarını etkilediği ve şefkat yorgunluğu belirtilerinden koruduğu söylenebilir.

Katılımcıların tamamı ailelerle kurulan etkili iletişimin önemine de dikkat çekmiştir. Katılımcılar ailelerle dürüst ve açık iletişim kurmayı tercih ettiklerini, bunun zaman zaman ailelerin hoşuna gitmese de nihayetinde onların güvenini kazanmada etkili bir yol olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda K4 kodlu katılımcı ailelere “boş umutlar” vermekten kaçınmanın, ailelerin gelecekte yaşayacağı hayal kırıklığını ve ailelerle daha sağlıklı

ilişkiler kurarak özel eğitim öğretmenlerinin ileride ailelerle yaşayabilecekleri olumsuz deneyimleri önleyebileceğini dile getirmiştir. Dolayısıyla katılımcıların ailelerle kurdukları etkileşimi şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileri arasında değerlendirdiklerini söylemek mümkündür.

Katılımcıların bir kısmı (K1, K3, K5, K7) karşılaştıkları şefkat yorgunluğu belirtileriyle ve deneyimledikleri mesleki zorluklarla baş etmek için iş, kademe ve görev değişikliği yapabilecekleri fırsatları değerlendirdiklerini belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı (K3) yüksek lisans yapmaya başladığını ve akademisyen olma ihtimalinin onu rahatlattığını ifade ederken, bir katılımcı (K5) da farklı bir alanda uzaktan lisans eğitimine devam ettiğini ve bir gün tükenirse ve mesleği yapamaz hale gelirse o alana kayabileceği düşüncesinin kendisini rahatlattığını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı ise (K1) geçmişte yaşadığı güçlükler nedeniyle öğretmenlikten idari göreve geçtiğini ve bunun kendisine çok iyi geldiğini dile getirmiştir. Naig (2010) tarafından yürütülmüş araştırmanın bulguları da bu bulgularla paralellik göstermektedir. İlgili araştırmada da katılımcıların farklı bir mesleğe, alana veya bölüme geçiş imkânlarını değerlendirmelerinin kendilerini rahatlattığını ifade ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla özel eğitim öğretmenlerinin iş, kademe ve görev değişikliği yapabilecekleri ihtimalini düşünmelerinin ve bu ihtimali değerlendirmelerinin onların şefkat yorgunluğu belirtilerini azalttığını düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına yansıyan bir diğer önemli nokta da katılımcıların neredeyse tamamına yakınının kendilerini çaresiz ve yetersiz hissettiklerinde mesleki yeterliliklerini artırıcı girişimlerde bulunmalarıdır. Araştırmanın katılımcıları bu amaçla sıklıkla uzmanlardan bilgi aldıklarını ifade etmişlerdir (K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10). Bu araştırmanın bulgularıyla benzer bir şekilde Brown (2016) tarafından yürütülmüş araştırmada da süpervizyon desteği ile öğretmenlerin şefkat yorgunluğu düzeylerinin azaltılabileceği belirtilmiştir. Ek olarak alanyazında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırmaya yönelik etkinliklere katılımlarının öz-yeterlilikleri ve öğrencilere verdikleri eğitimin etkililiğini artırdığı (Tzivinikou, 2015) da sıklıkla vurgulanmaktadır. Özel eğitim

öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini artırarak olumsuz duygu durumlarından kendilerini koruduklarına dair bulgu göz önünde bulundurulduğunda; özel eğitim öğretmenlerine ihtiyacı olan uzman desteğinin sağlanması ve öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırıcı mesleki gelişim etkinliklerine katılımlarının desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Son olarak katılımcıların yine neredeyse tamamı (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9) bir baş etme yöntemi olarak ailelerle aralarına sınır çizdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar özel yaşam-iş yaşamı dengelerini koruyabilmek adına ailelerle aralarına sınır çizdiklerinden, bu çizilen sınırın mesleğin ilk yıllarında çok daha az olduğundan ve bu durumdan dolayı o zamanlar daha çok yıprandıklarından ve yorulduklarından söz etmişlerdir. Ancak katılımcılar aynı zamanda yıllar içerisinde bu sınırları daha rahat çizdiklerini de sözlere eklemiştir. Ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu ile bir baş etme stratejisi olarak ailelerle aralarına sınırlar çizdiğine dair benzer bir bulgu Naig (2010) tarafından da ortaya konmuştur. İlgili araştırmada yer alan katılımcılar ailelerle yaşadıkları çatışmalar dolayısıyla ailelerle aralarına sınır çizmek durumunda kaldıklarını ve bunun olumsuz durumları engellediğini ifade etmişlerdir. Tüm bu sebeplerden dolayı özel eğitim öğretmenlerinin hem ailelere yönelik hem de özel yaşam-iş yaşamı dengesini korumaya yönelik sınırlar çizmesinin şefkat yorgunluğu ile baş etme konusunda önemli olabileceği düşünülmektedir.

Özetle, araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu karşısında bazı baş etme stratejileri geliştirdikleri görülmüştür. Şefkat yorgunluğu ile baş etme stratejileri; destek alma, etkili iletişim kurma, mesleki değişiklik fırsatlarını değerlendirme, mesleki yeterliliği artırma, sınır çizme ve olumsuz yaşantı içeren kitap, film vb. kaynaklardan kaçınma olmak üzere altı başlıkta ele alınmıştır. Katılımcıların; kurumsal ve sosyal destek almanın, ailelerle dürüst ve açık iletişim kurmanın, özel yaşam- iş yaşamı dengesi için sınır çizmenin ve mesleki yeterliliklerini artırmak için uzman desteği almanın şefkat yorgunluğu ile baş etmeye yardımcı olduğu yönünde ifadeleri mevcuttur. Alanyazındaki araştırmalar, özel eğitim öğretmenlerinin stresle baş etme stratejisi olarak sosyal çevrelerinden destek

aldığını göstermekle birlikte (Cancio et al., 2018); özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerinin öz yeterlilikleri ve okul personellerinden aldıkları destekle de ilişkili olduğu da görülmektedir (Park & Shin, 2020). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve stresle baş etmede kullandıkları stratejiler, araştırmanın bulgularına yansıyan şefkat yorgunluğu ile baş etmede kullandıkları stratejilerle benzerlik göstermektedir. Araştırmanın, öğretmenlerin şefkat yorgunluğu ile baş etmek için başvurdukları stratejilerin anlaşılması açısından alanyazına katkı sunduğu düşünülmektedir.

## Bölüm 6

### Sonuçlar ve Öneriler

OSB tanısı olan bireyler ve aileleriyle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, OSB tanısı olan bireyler ve onların ailelerinin olumsuz ve travmatik yaşam deneyimlerine maruz kaldıkları ve farklı düzeylerde de olsa şefkat yorgunluğuna işaret eden deneyimler yaşadıkları görülmüş ve katılımcıların ifadelerinde şefkat yorgunluğu belirtileri kapsamında değerlendirilen bazı ifadeler rastlanmıştır. Bu da OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu açısından risk grubunda olabileceği görüşünü desteklemektedir. Ek olarak özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken karşılaştıkları şefkat yorgunluğu belirtilerine karşı birtakım baş etme stratejileri geliştirdikleri de araştırma bulgularına yansımıştır. Araştırmanın OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerine ışık tutmasının hem alanyazına hem de uygulama alanına katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda katılımcıların ifadelerinde yer alan, şefkat yorgunluğu ile ilişkili olabileceği düşünülen değişkenlerin gelecekte yapılacak araştırmaların planlanmasına ve şefkat yorgunluğuyla ilişkili risk faktörlerinin belirlenmesine ışık tutacağı ve bu alanda çalışan öğretmenler için ideal çalışma ortamlarının tasarlanmasına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Araştırmanın sıralanan özgün ve güçlü yanlarının yanı sıra sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmada veri toplamaya başlamadan önce katılımcılar ile etkileşim içinde olunmamış olması ve veri toplama aracı olarak yalnızca görüşmelerin kullanılması bir sınırlılık olarak belirtilebilir. Ayrıca her ne kadar öğretmenlerin OSB tanısı olan öğrencilerle olan deneyimleri vurgulansa da aynı zamanda diğer bireylerle çalışma deneyimlerini göz ardı etmek, özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu belirtileri gösterdiğini net bir şekilde ifade etmek ya da katılımcıların gösterdiklerini ifade ettikleri belirtileri tükenmişlik, kaygı, stres gibi diğer psikolojik durumlardan net bir şekilde ayırmak mümkün değildir.

## **Öneriler**

Bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulmuştur. İzleyen başlıklarda bu önerilere yer verilmiştir.

### **İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerinin incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görölmektedir. Farklı ortamlarda çalışan, farklı coğrafyalarda yaşayan ve OSB tanısı olan öğrenciler ve aileleri ile çalışan katılımcılardan verilerin toplandığı araştırmalar yapılabilir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu gösterip göstermediklerini ya da ne düzeyde şefkat yorgunluğu gösterdiklerini belirlemek üzere şefkat yorgunluğu ölçeklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.
- şefkat yorgunluğunun özel eğitim öğretmenlerindeki etkisini ve düzeyini derinlemesine anlayabilme adına şefkat yorgunluğunun; deneyim, çocuklu olup olmama durumu, empatiye yatkınlık, özverili davranış, sınır çizme davranışları, özel yaşam-iş yaşamı dengesi gibi değişkenlerle arasındaki ilişkilerin incelenmesi önerilmektedir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyim düzeyleri ile mesleki iyi oluş halleri arasındaki ilişkinin araştırılması önerilmektedir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğuna dair bilgi düzeyleri ve mesleki stresörlere karşı başvurdukları baş etme stratejilerine yönelik araştırmaların yürütölmesi önerilmektedir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanısına yönelik bilgi birikimleri ve OSB tanısı olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik öz-yeterliliklerinin incelenmesi ve bunun şefkat yorgunluğu ile ilişkisinin araştırılması önerilmektedir.



### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

- Kurumlar tarafından özel eğitim öğretmenlerinin görev tanımlarına dair öğretmenlere ve ailelere yönelik bilgilendirici toplantılar yapılması ve öğretmenlere görev tanımı haricinde görevlendirmelerde bulunmaktan kaçınılması önerilmektedir.
- Özellikle mesleğe yeni başlamış özel eğitim öğretmenlerine yönelik mesleki gelişimlerinin yanı sıra kişisel gelişimlerini destekleyici eğitimler düzenlenmesi önerilmektedir.
- Özel eğitim öğretmenlerine yönelik devlet destekli seminerlerin düzenlenmesi, süpervizyon sistemleri kurulması, üniversitelerde OSB'ye yönelik derslerin, artırılması ve çeşitlenmesi sağlanarak özel eğitim öğretmenlerinin OSB tanısına yönelik yeterliliklerinin artırılması önerilmektedir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini yürütürken mesleki sorun yaşadığı zamanlarda yardımcı personellerden, kurum idaresinden, kurum rehberlik hizmetlerinden destek alabileceği imkanların sağlanması önerilmektedir.
- Şefkat yorgunluğu risk faktörleri, belirtileri ve şefkat yorgunluğuna karşı alabilecekleri önlemler konusunda özel eğitim öğretmenlerine yönelik bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.
- Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları ruhsal sorunlarla ilgili düzenli destek alabilecekleri sistemlerin oluşturulması önerilmektedir.

## Kaynaklar

- Abraham-Cook, S. (2012). The prevalence and correlates of compassion fatigue, compassion satisfaction, and burnout among teachers working in high-poverty urban public schools (Yayımlanma no. 3575412). [Doktora tezi, Seton Hall University]. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1461391768). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/prevalence-correlates-compassion-fatigue/docview/1461391768/se-2>
- Agran, M., & Krupp, M. (2010). A preliminary investigation of parents' opinions about safety skills instruction: An apparent discrepancy between importance and expectation. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 303- 311.
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2016). Otizm spektrum bozukluğu. Ankara: Grafik-Ofset. <https://www.aile.gov.tr/media/5616/otizm-spektrum-bozuklugu-kitabi-2016-indirmek-icin-tiklayiniz.pdf>
- Aldosiry, N. (2020). The Influence of Support from Administrators and Other Work Conditions on Special Education Teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(6), 1873–1887.  
<https://doi.org/10.1080/1034912x.2020.1837353>
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychological Association. (2024). Burnout. In APA dictionary of psychology. Retrieved April 19, 2020, <https://dictionary.apa.org/burnout>
- American Psychological Association. (2024). Helplessness. In APA dictionary of psychology. Retrieved April 19, 2020, <https://dictionary.apa.org/helplessness>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (1952). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'n (1. vers.).

Amerikan Psikiyatri Birliği. (1968). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nı (2. vers.).

Amerikan Psikiyatri Birliği. (1980). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'nı (3. vers.).

Anderson, M. (2021). Stressors of Special Education Teachers Working with Autistic Students with Behavioral Challenges (Yayınlanma no. 28543292) [Doktora tezi, Walden University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (2545631718). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/stressors-special-education-teachers-working-with/docview/2545631718/se-2>

Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>

Ballan, M. (2001). Parents as sexuality educators for their children with developmental 86.

Bozgeyikli, H. (2018). Psychological Needs as the Working-Life Quality Predictor of Special Education teachers. *Universal Journal of Educational Research, 6*(2), 289–295. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060211>

Branson, D. (2013). Brain Differences in Children with Autism Spectrum Disorders and Subsequent Impact on Learning. In *Educating the young child* (pp. 121–139). [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6671-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6671-6_8)

Brewin, C. R., Andrews, B., & Valentine, J. (2000). Meta-analysis of risk factors for posttraumatic stress disorder in trauma-exposed adults. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 68*(5), 748–766. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.68.5.748>

- Bride, B. E. (2007). Prevalence of Secondary Traumatic Stress among Social Workers. *Social Work*, 52(1), 63–70. <https://doi.org/10.1093/sw/52.1.63>
- Brown, J. L. C., Ong, J., Mathers, J. M., & Decker, J. T. (2017). Compassion Fatigue and Mindfulness: Comparing Mental Health professionals and MSW student interns. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 14(3), 119–130. <https://doi.org/10.1080/23761407.2017.1302859>
- Brown, L. (2016). The Impact of Reflective Supervision on Early Childhood Educators of At-Risk Children: Fostering Compassion Satisfaction and Reducing Burnout (Yayınlanma No. 10193236) [Doktora tezi, University of California]. ( ProQuest Dissertations & Theses Global. (1841261992). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/impact-reflective-supervision-on-early-childhood/docview/1841261992/se-2>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special Education Teacher Burnout: A Synthesis of Research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681–711. <http://www.jstor.org/stable/44683943>
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special Education Teacher Stress: Coping Strategies. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 457–482. <https://www.jstor.org/stable/26535287>
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A., & Pepler, D. (2011). Bullying Experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266–277. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1241-x>
- Carlson, S. M., Koenig, M. A., & Harms, M. B. (2013). Theory of mind. Wiley Interdisciplinary Reviews. *Cognitive Science*, 4(4), 391–402. <https://doi.org/10.1002/wcs.1232>

- Casey, L., Zanksas, S., Meindl, J. N., Parra, G. R., Cogdal, P., & Powell, K. (2012). Parental symptoms of posttraumatic stress following a child's diagnosis of autism spectrum disorder: A pilot study. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(3), 1186–1193. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.03.008>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2023, May 12). *Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Chevallier, C., Kohls, G., Troiani, V., Brodtkin, E. S. & Schultz, R. T. (2012). The social motivation theory of autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 231–239. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.02.007>
- Chi, I., & Lin, L. (2020). Relationship between the performance of Self-Care and Visual perception among young children with autism spectrum disorder and typical developing children. *Autism Research*, 14(2), 315–323. <https://doi.org/10.1002/aur.2367>
- Church, B. A., Rice, C. L., Dovgopoly, A., Lopata, C. J., Thomeer, M. L., Nelson, A., & Mercado, E. (2015). Learning, plasticity, and atypical generalization in children with autism. *Psychonomic Bulletin & Review*, 22(5), 1342–1348. <https://doi.org/10.3758/s13423-014-0797-9>
- Cinches, Ma. F. C., Russel, R. L. V., Chavez, J. C. & Ortiz, R. O. (2017). Student engagement: Defining teacher effectiveness and teacher engagement. *Journal of Institutional Research in South East Asia*, 15(1), 5-19.
- Cocker, F. & Joss, N. (2016). Compassion Fatigue among healthcare, emergency and Community Service Workers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(6), 618. <https://doi.org/10.3390/ijerph13060618>

- Collier, M., Keefe, E. B. & Hirrel, L. A. (2015). *Preparing Special Education Teachers to Collaborate with Families*. (EJ1066210). ERIC.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066210.pdf>
- Cook, K. A. & Willmerdinger, A. N. (2015). The History of Autism. Narrative Documents. Book 1. <http://scholarexchange.furman.edu/schopler-about/1>
- Cuccaro, M. L., Shao, Y., Grubber, J. M., Slifer, M. A., Wolpert, C. M., Donnelly, S. L., Abramson, R. K., Ravan, S. A., Wright, H. H., DeLong, G. R. & Pericak-Vance, M. A. (2003). Factor analysis of restricted and repetitive behaviors in autism using the Autism Diagnostic Interview-R. *Child Psychiatry & Human Development*, 34(1), 3–17. <https://doi.org/10.1023/a:1025321707947>
- Çelik, H., Baykal, N. B., & Memur, H. N. K. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 379-406.  
<https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Daniolou, S., Pandis, N. & Znoj, H. (2022). The Efficacy of Early Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Clinical Medicine*, 11(17), 5100. <https://doi.org/10.3390/jcm11175100>
- Davis, K. C. & Palladino, J. M. (2011). Compassion fatigue among secondary special education teachers: A case study about job stress and burnout (ED522807). ERIC.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED522807>
- Dawson, G., Meltzoff, A. N., Osterling, J., Rinaldi, J. & Brown, E. J. (1998). Children with autism fail to orient to naturally occurring social stimuli. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28(6), 479–485.  
<https://doi.org/10.1023/a:1026043926488>

- Dawson, G., Rogers, S., Munson, J., Smith, M., Winter, J., Greenson, J., Donaldson, A. & Varley, J. (2010). Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: the Early Start Denver Model. *Pediatrics*, 125(1), 17–23.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2009-0958>
- De Marchena, A. & Eigsti, I. (2010). Conversational gestures in autism spectrum disorders: Asynchrony but not decreased frequency. *Autism Research*, 3(6), 311–322. <https://doi.org/10.1002/aur.159>
- DuBois, A. L. (2010). An inquiry of the lived experiences and contextual understandings of early childhood special educators related to children's trauma (Yayınlanma No. 3427789) [Doktora Tezi, Duquesne Üniversitesi]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (815406816). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/inquiry-lived-experiences-contextual/docview/815406816/se-2>
- Ellison, D. J. (2023). The relationship between self-efficacy, years of experience, and stress scores for special education teachers in Central Tennessee. (Yayınlanma no. ). [Doktora Tezi, Liberty Üniversitesi].  
<https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5843&context=doctoral>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Elwood, L. S., Mott, J. M., Lohr, J. M. & Galovski, T. E. (2011). Secondary trauma symptoms in clinicians: A critical review of the construct, specificity, and implications for trauma-focused treatment. *Clinical Psychology Review*, 31(1), 25–36. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.09.004>

- Emery, D.W. & Vandenberg, B.. (2010). Special education teacher burnout and act. *International Journal of Special Education*. 25.
- Ergül, C., Baydık, B. & Demir, Ş. (2013). *Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs*. (EJ1016666). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016666.pdf>
- Ersoy, E., & Köşger, F. (2016). Empati: tanımı ve önemi / empathy: definition and its importance. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(0). <https://doi.org/10.20515/otd.33993>
- Farmer, C. & Aman, M. G. (2011). Aggressive behavior in a sample of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(1), 317–323. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.04.014>
- Farouk, S. (2010). Primary school teachers' restricted and elaborated anger. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 353–368.  
<https://doi.org/10.1080/0305764x.2010.526592>
- Figley, C. R. (1995b). Compassion fatigue: Toward a new understanding of the costs of caring. In B. H. Stamm (Ed.), *Secondary traumatic stress: Self-care issues for clinicians, researchers, and educators*. 3–28.
- Figley, C. R. (2002). Compassion fatigue: Psychotherapists' chronic lack of self care. *Journal of Clinical Psychology*, 58(11), 1433–1441. <https://doi.org/10.1002/jclp.10090>
- Figley, C. R. (Ed.). (1995c). Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized. *Brunner/Mazel*.
- Figley, C.R. (1995a) Compassion fatigue as secondary traumatic stress disorder: An overview. *Compassion Fatigue*. 1.



- Flynn, L., & Healy, O. (2012). A review of treatments for deficits in social skills and self-help skills in autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 431–441. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.06.016>
- Foster, E. M. ve Pearson, E. (2012). Is inclusivity an indicator of quality of care for children with autism in special education? *Pediatrics*, 130(Supplement 2), 179–185. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0900p>
- Galek, K., Flannelly, K. J., Greene, P., & Kudler, T. (2011). Burnout, secondary traumatic stress, and social support. *Pastoral Psychology*, 60(5), 633–649. <https://doi.org/10.1007/s11089-011-0346-7>
- Gaon, F. (2018). Self-Compassion as a Buffer from Burnout of Teaching Assistants Working with Students on the Autism Spectrum: A Quantitative Study (Yayınlanma no. 13419867). [Doktora Tezi, New York University]. ProQuest Dissertations & Theses Global; Publicly Available Content Database. (2162853399). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/self-compassion-as-buffer-burnout-teaching/docview/2162853399/se-2>
- Gaye, L. & Medina, C. (2001). *Rural special education teachers as caregivers: Voices of students and teachers* (ED453025). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED453025>
- Ghani, M. R. A., Ahmad, A. C. & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 114, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.648>
- Goldenberg, J. (2002). The impact on the interviewer of Holocaust survivor narratives: Vicarious traumatization or transformation? *Traumatology*, 8(4), 215–231. <https://doi.org/10.1177/153476560200800405>
- Good, B., & Fang, L. (2015). Promoting smart and safe internet use among children with neurodevelopmental disorders and their parents. *Clinical Social Work Journal*, 43(2), 179-188.

- Hafeez, U., & Akbar, W. (2015). Impact of work-life balance on job satisfaction among school teachers of 21st century. *Australian Journal of Business and Management Research*, 04(11), 25–37. <https://doi.org/10.52283/nswrca.ajbmr.20150411a03>
- Hampton, L. H., Kaiser, A. P., Nietfeld, J. & Khachoyan, A. (2020). Generalized Effects of Naturalistic Social Communication Intervention for Minimally Verbal Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(1), 75–87. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04521-4>
- Hattier, M. A., Matson, J. L., Belva, B. C. & Horovitz, M. (2011). The occurrence of challenging behaviours in children with autism spectrum disorders and atypical development. *Developmental Neurorehabilitation*, 14(4), 221–229. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.573836>
- Hauber, J. A., Mehta, S. S., & Combes, B. H. (2015). The extent of autism knowledge of novice alternatively certified special education teachers in Texas. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 4(2). <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1044>
- Hendricks, D. (2011). Special education teachers serving students with autism: A descriptive study of the characteristics and self-reported knowledge and practices employed. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 35(1), 37–50. <https://doi.org/10.3233/jvr-2011-0552>
- Hester, O. R., Bridges, S. A., & Rollins, L. H. (2020). 'Overworked and underappreciated': special education teachers describe stress and attrition. *Teacher Development*, 24(3), 348–365. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.176718>
- Hibbard, R. A., Desch, L. W., & Neglect. (2007). Maltreatment of children with disabilities. *Pediatrics*, 119(5), 1018–1025. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-0565>
- Hoffman, S., Palladino J. M. & Barnett, J. (2007). Compassion fatigue as a theoretical framework to help understand burnout among special education teachers. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research* 2, 15-22. ISSN: 1935-3308

- Hong, E. R., Neely, L., & Lund, E. M. (2014). Addressing Bullying of Students with Autism. *Intervention in School and Clinic, 50*(3), 157-162. <https://doi.org/10.1177/1053451214542047>
- Hoover, D. W. (2015). The Effects of Psychological Trauma on Children with Autism Spectrum Disorders: a Research Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 2*(3), 287–299. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0052-y>
- Howlin, P. (2006). Autism spectrum disorders. *Psychiatry, 5*(9), 320–324. <https://doi.org/10.1053/j.mppsy.2006.06.007>
- Hunt, P., Denieffe, S., & Gooney, M. (2019). Running on empathy: Relationship of empathy to compassion satisfaction and compassion fatigue in cancer healthcare professionals. *European Journal of Cancer Care, 28*(5). <https://doi.org/10.1111/ecc.13124>
- Isa, S. N. I., Ishak, I., Mohd Saat, N. Z., Che Din, N., Husin Lubis, S., Mohd Ismail, M. F., Ab Rahman, A., & Mohd Suradi, N. R. (2020). Psychosocial constraints experienced by caregivers of children with special needs in Kelantan, Malaysia. *Healthscope: The Official Research Book of Faculty of Health Sciences, UiTM*. <http://healthscopefsk.com/index.php/research/article/view/110>
- Ishfaq, A., & Ahmad, G. (2023). Impact of altruism, heroism, and psychological distress on quality of life among social workers during COVID-19. *Pakistan Journal of Psychological Research, 38*(2), 329–347. <https://doi.org/10.33824/pjpr.2023.38.2.20>
- Joinson, C. (1992). Coping with compassion fatigue. *Nursing, 22*(4), 116-121. <https://doi.org/10.1097/00152193-199204000-00035>
- Jones, J., Hampshire, P. K., & McDonnell, A. P. (2020). Authentically Preparing Early Childhood Special Education Teachers to Partner with Families. *Early Childhood Education Journal, 48*(6), 767–779. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01035-7>

- Kadambi, M. A. & Truscott, D. (2004). Vicarious Trauma Among Therapists Working with Sexual Violence, Cancer and General Practice. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 38(4), 260–276. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ719913.pdf>
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 0011–0016. [https://doi.org/10.1501/ozlegt\\_0000000103](https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000103)
- Kercood, S., Grskovic, J. A., Banda, D., & Begeske, J. (2014). Working memory and autism: A review of literature. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(10), 1316–1332. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.011>
- Kerns, C. M., Newschaffer, C. J., & Berkowitz, S. J. (2015). Traumatic childhood events and autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), 3475–3486. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2392-y>
- Kırcaali-İftar, G. (2019). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. (1-22). Vize Akademik.
- Kolvin, I. (1971a). Studies in the Childhood Psychoses i. Diagnostic Criteria and Classification. *British Journal of Psychiatry*, 118(545), 381–384. <https://doi.org/10.1192/bjp.118.545.381>
- Kolvin, I. (1971b). Psychoses in childhood - a comparative study. *Infantile Autism, Concepts Characteristics and Treatment*. 7-26.
- Langeliers, A. L. (2013). *Perceived supervisor support, job satisfaction, and burnout among aba therapists for children with autism* (Yayınlanma no. 3593586). [Doktora tezi, Alliant International University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (1442518669). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/perceived-supervisor-support-job-satisfaction/docview/1442518669/se-2>
- Lawson, H. A., Caringi, J., Gottfried, R., Bride, B. E. & Hydon, S. (2019). Educators' secondary traumatic stress, children's trauma, and the need for trauma literacy.

*Harvard Educational Review*, 89(3), 421–447. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-89.3.421>

- Leekam, S., Prior, M. & Uljarević, M. (2011). Restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorders: A review of research in the last decade. *Psychological Bulletin*, 137(4), 562–593. <https://doi.org/10.1037/a0023341>
- Lin, Z., Zhang, T., Ren, Z., & Jiang, G. (2021). Predicting compassion fatigue among psychological hotline counselors using machine learning techniques. *Current Psychology*, 42(5), 4169–4180. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01776-7>
- Lord, C., Cook, E.H., Leventhal, B.L. & Amaral, D.G. (2000). Autism spectrum disorders. *Neuron*, 28(2), 355-363. [https://doi.org/10.1016/S0896-6273\(00\)00115-X](https://doi.org/10.1016/S0896-6273(00)00115-X)
- Ludick, M. & Figley, C. R. (2017). Toward a mechanism for secondary trauma induction and reduction: Reimagining a theory of secondary traumatic stress. *Traumatology*, 23(1), 112–123. <https://doi.org/10.1037/trm0000096>
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S. P., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., . . . Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(2), 1–14. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Măirean, C. (2016). Secondary traumatic stress and posttraumatic growth: Social support as a moderator. *The Social Science Journal*, 53(1), 14–21. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2015.11.007>
- Mandell, D. S., Novak, M., & Zubritsky, C. (2005). Factors associated with age of diagnosis among children with autism spectrum disorders. *Pediatrics*, 116(6), 1480–1486. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-0185>

- Mandell, D. S., Walrath, C., Manteuffel, B., Sgro, G., & Pinto-Martin, J. (2005). The prevalence and correlates of abuse among children with autism served in comprehensive community-based mental health settings. *Child Abuse & Neglect*, 29(12), 1359–1372. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2005.06.006>
- Mathieu, F. (2012). Compassion fatigue. *Encyclopedia of Trauma: An Interdisciplinary Guide*. <https://doi.org/10.4135/9781452218595.n46>
- Mazurek, M. O., Kanne, S. M., & Wodka, E. L. (2013). Physical aggression in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(3), 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2012.11.004>
- McDermott, S., Zhou, L., & Mann, J. R. (2007). Injury Treatment among Children with Autism or Pervasive Developmental Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 626–633. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0426-9>
- McNally, C. M. (2020). *Identifying Stressors of Special Education Teachers: a Qualitative Phenomenological Approach* (Yayınlanma no. 28314329). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/identifying-stressors-special-education-teachers/docview/2488017867/se-2>
- Merrick, A. D., Grieve, A. & Cogan, N. (2016). Psychological impacts of challenging behaviour and motivational orientation in staff supporting individuals with autistic spectrum conditions. *Autism*, 21(7), 872–880. <https://doi.org/10.1177/1362361316654857>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miryala, R. K. & Chiluka, N. (2012). Work-Life Balance Amongst Teachers. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 11(1), 37-50. <https://ssrn.com/abstract=2148284>

- Moser, A. & Korstjens, I. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 1: Introduction. *European Journal of General Practice*, 23(1), 271–273. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375093>
- Naig, L. A. (2010). Professional burnout and compassion fatigue among early childhood special education teachers (Yayınlanma no. 3418240). [Doktora tezi, Iowa State University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (750002361). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/professional-burnout-compassion-fatigue-among/docview/750002361/se-2>
- National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities. (2022, Mart). *Signs and Symptoms of Autism Spectrum Disorder*. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). [https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/signs.html#:~:text=Autism%20spectrum%20disorder%20\(ASD\)%20is,%2C%20moving%2C%20or%20paying%20attention.](https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/signs.html#:~:text=Autism%20spectrum%20disorder%20(ASD)%20is,%2C%20moving%2C%20or%20paying%20attention.)
- National Child Traumatic Stress Network. (2012). The 12 core concepts: concepts for understanding traumatic stress responses in children and families. <https://doi.org/10.1037/e501392013-001>
- Nelson, L. L., Summers, J. A., & Turnbull, A. P. (2004). Boundaries in Family—Professional Relationships. *Remedial and Special Education*, 25(3), 153–165. <https://doi.org/10.1177/07419325040250030301>
- Newell, J. M., Nelson-Gardell, D., & MacNeil, G. (2015). Clinician responses to client traumas. *Trauma, Violence, & Abuse*, 17(3), 306–313. <https://doi.org/10.1177/1524838015584365>
- Oberg, G., Carroll, A., & MacMahon, S. (2023). Compassion fatigue and secondary traumatic stress in teachers: How they contribute to burnout and how they are related to trauma-awareness. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1128618>

- Olagunju, A. T., Akinola, M. A., Fadipe, B., Jagun, O. O., Olagunju, T. O., Akinola, O. O., Ogunnubi, O. P., Olusile, O. J., Oluyemi, O. Y., & Chaimowitz, G. A. (2020). Psychosocial wellbeing of Nigerian teachers in special education schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(4), 1131–1141. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04606-0>
- Olçay - Gül, S., Ardiç, A., Olgunsoylu, B., & Ünal, Y. (2017). Posttraumatic Stress Symptoms and Related Variables in Families of Children with Disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 9(2), 111–127. <https://doi.org/10.20489/intjecse.375107>
- Omar Khalil, A. (2017). *The Level of Psychological Burnout at the Teachers of Students with Autism Disorders in Light of a Number of Variables in Al-Riyadh Area*. (EJ1148838). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148838>
- Oplatka, I. & Gamerman, O. (2017). Compassion in Urban Teaching: process, arenas, and factors. *Urban Education*, 56(2), 318–343. <https://doi.org/10.1177/0042085916685765>
- Ormiston, H. E., Nygaard, M. A., & Apgar, S. (2022). A Systematic review of secondary Traumatic stress and compassion Fatigue in teachers. *School Mental Health*, 14(4), 802–817. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09525-2>
- Osofsky, J. D., Putnam, F. W., & Lederman, J. C. S. (2008). How to maintain emotional health when working with trauma. *Juvenile and Family Court Journal*, 59, 91–102.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (07.07.2018), 30471
- Parchomiuk, M. (2018). Teacher Empathy and Attitudes Towards Individuals with Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2018.1460654>
- Park, E. Y., & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' burnout. Sage, 10(2), 215824402091829. <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>



- Patel, A. D., Arya, A., Agarwal, V., Gupta, P. K., & Agarwal, M. (2022). Burden of care and quality of life in caregivers of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Asian Journal of Psychiatry*, 70, 103030.  
<https://doi.org/10.1016/j.ajp.2022.103030>
- Payne, J. (2021). Compassion Fatigue Among Teachers of Emotional and Behavioral Disability Students: A Basic Qualitative Study (Yayınlanma no. 28769846) [Doktora tezi, Capella University]. ProQuest Dissertations & Theses Global. (2595117103). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/compassion-fatigue-among-teachers-emotional/docview/2595117103/se-2>
- Pelphrey, K. A., Sasson, N. J., Reznick, J. S., Paul, G. D., Goldman, B. D. & Piven, J. (2002). Visual scanning of faces in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 249–261. <https://doi.org/10.1023/a:1016374617369>
- Peters, E. F. (2018). Compassion fatigue in nursing: A concept analysis. *Nursing Forum*, 53(4), 466–480. <https://doi.org/10.1111/nuf.12274>
- Peterson, J. L., Earl, R. K., Fox, E., Ma, R., Haidar, G., Pepper, M., Berliner, L., Wallace, A. S., & Bernier, R. (2019). Trauma and Autism Spectrum Disorder: Review, proposed treatment adaptations and future directions. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 12(4), 529–547. <https://doi.org/10.1007/s40653-019-00253-5>
- Potter, James H. (2021). Teachers' Stress, Anxiety, and Depression: What Are Special Education Teachers Experiencing? [Doktora tezi, Stephen F Austin State University]. Electronic Theses and Dissertations.  
<https://scholarworks.sfasu.edu/etds/361>
- Powell, S. Z. (2020). Compassion fatigue. *Professional Case Management*, 25(2), 53–55.  
<https://doi.org/10.1097/ncm.0000000000000418>
- Rakap, S., Birkan, B. ve Kalkan, S. (2017). *Türkiye’de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim*. Tohum Otizm Vakfı. <https://www.stgm.org.tr/sites/default/files/2020-09/turkiyede-otizm-spektrum-bozuklugu-ve-ozel-egitim-raporu.pdf>

- Rauvola, R. S., Vega, D. M., & Lavigne, K. N. (2019). Compassion Fatigue, Secondary Traumatic Stress, and Vicarious Traumatization: a Qualitative Review and Research Agenda. *Occupational Health Science*, 3(3), 297–336. <https://doi.org/10.1007/s41542-019-00045-1>
- Reichow, B. (2011). Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6975-0>
- Reiter, N. (2007). Work life balance: WhatDOYou mean? The ethical ideology underpinning appropriate application. *Journal of Applied Behavioral Science/ Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 273–294. <https://doi.org/10.1177/0021886306295639>
- Reiter, S., Bryen, D. N., & Shachar, I. (2007). Adolescents with intellectual disabilities as victims of abuse. *Journal of Intellectual Disabilities*, 11(4), 371–387. <https://doi.org/10.1177/1744629507084602>
- Rodríguez, I. R., Saldaña, D., & Moreno, F. J. (2012). Support, Inclusion, and Special Education Teachers' Attitudes toward the Education of Students with Autism Spectrum Disorders. *Autism Research and Treatment*, 2012, 1–8. <https://doi.org/10.1155/2012/259468>
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67–74. <https://doi.org/10.1177/1088357610397345>
- Rumball, F., Brook, L., Happé, F., & Karl, A. (2021). Heightened risk of posttraumatic stress disorder in adults with autism spectrum disorder: The role of cumulative trauma and memory deficits. *Research in Developmental Disabilities*, 110, 103848. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103848>
- Rzeszutek, M., Partyka, M., & Gołąb, A. (2015). Temperament traits, social support, and secondary traumatic stress disorder symptoms in a sample of trauma

- therapists. *Professional Psychology, Research and Practice*, 46(4), 213–220. <https://doi.org/10.1037/pro0000024>
- Schwarber, L. A. (2006). A comparison of general education and special education teachers' knowledge, self-efficacy, and concerns in teaching children with autism. [Doktora Tezi, Miami Üniversitesi].  
[http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc\\_num=miami1154641936](http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami1154641936)
- Shah, S. A., Garland, E. & Katz, C. L. (2007). Secondary traumatic stress: Prevalence in humanitarian aid workers in India. *Traumatology*, 13(1), 59–70. <https://doi.org/10.1177/1534765607299910>
- Showalter, S. E. (2010). Compassion fatigue: What is it? why does it matter? Recognizing the symptoms, acknowledging the impact, developing the tools to prevent compassion fatigue, and strengthen the professional already suffering from the effects. *American Journal of Hospice and Palliative Medicine*, 27(4), 239–242. <https://doi.org/10.1177/1049909109354096>
- Shweta, D. (2018). Understanding the essence of work life balance: A literature review. *Mangalmay Journal of Management & Technology*, 08(1), 14-18.  
<https://www.indianjournals.com/ijor.aspx?target=ijor:mjmt&volume=8&issue=1&article=003&type=pdf>
- Simó-Pinatella, D., Günther-Bel, C., & Mumbardó-Adam, C. (2021). Addressing Challenging Behaviours in Children with Autism: A Qualitative Analysis of Teachers' Experiences. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(1), 18–31. <https://doi.org/10.1080/1034912x.2020.1870664>
- Simpson, T. (2020). Beneficence to Burnout: Compassion Fatigue, Burnout, and Compassion Satisfaction: The Impact on Service Providers in the Field of Applied Behavior Analysis (Yayınlanma no. 27744438) [Doktora tezi, Colorado Üniversitesi]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/beneficence-burnout-compassion-fatigue/docview/2424888939/se-2>

- Sirgy, M. J., & Lee, D. J. (2017). Work-Life Balance: an Integrative Review. *Applied Research in Quality of Life*, 13(1), 229–254. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9509-8>
- Special Education Teachers : Occupational Outlook Handbook: U.S. Bureau of Labor Statistics. (2022, October 4). <https://www.bls.gov/ooh/education-training-and-library/special-education-teachers.htm#:~:text=Special%20education%20teachers%20work%20with%20students%20who%20have%20learning%2C%20mental,to%20students%20with%20severe%20disabilities>
- Stamm, B.H. (2010). The Concise ProQOL Manual, 2nd Ed. Pocatello, ID: ProQOL.org.
- Steen, A. M. (2019). *Threats to Teaching: An investigation into the constructs of compassion fatigue in the classroom*. Digital Commons, University of South Florida. <https://digitalcommons.usf.edu/etd/7918>
- Steenfeldt-Kristensen, C., Jones, C. & Richards, C. (2020). The prevalence of self-injurious Behaviour in Autism: a meta-analytic study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(11), 3857–3873. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04443-1>
- Steinbrenner, J. R. & Watson, L. R. (2015). Student engagement in the classroom: the impact of classroom, teacher, and student factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2392–2410. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2406-9>
- Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258–267. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050101>
- Sterzing, P. R., Shattuck, P., Narendorf, S. C., Wagner, M., & Cooper, B. L. (2012). Bullying involvement and autism spectrum disorders. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(11), 1058. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.790>

- Stewart, M., Knight, T., McGillivray, J., Forbes, D., & Austin, D. W. (2016b). Through a trauma-based lens: A qualitative analysis of the experience of parenting a child with an autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(3), 212–222. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1232379>
- Stewart, M., McGillivray, J., Forbes, D., & Austin, D. W. (2016a). Parenting a child with an autism spectrum disorder: a review of parent mental health and its relationship to a trauma-based conceptualisation. *Advances in Mental Health*, 15(1), 4–14. <https://doi.org/10.1080/18387357.2015.1133075>
- Stith, S. M., Liu, T., Davies, L., Boykin, E. L., Alder, M. C., Harris, J., Som, A., McPherson, M., & Dees, J. (2009). Risk factors in child maltreatment: A meta-analytic review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 14(1), 13–29. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2006.03.006>
- Stoewen D. L. (2020). Moving from compassion fatigue to compassion resilience Part 4: Signs and consequences of compassion fatigue. *The Canadian veterinary journal = La revue veterinaire canadienne*, 61(11), 1207–1209.
- Stojiljković, S., Djigić, G. & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 960–966. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.021>
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257–1273. [https://doi.org/10.1016/s0145-2134\(00\)00190-3](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(00)00190-3)
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tepper, E.L. & Palladino, J. M. (2007). *Compassion Fatigue and Burnout: Precursors to Elementary Special Educators' Exodus from Teaching* (ED522930). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522930.pdf>

- Thurm, A., Manwaring, S. S., Luckenbaugh, D. A., Lord, C., & Swedo, S. E. (2013). Patterns of skill attainment and loss in young children with autism. *Development and Psychopathology*, 26(1), 203–214. <https://doi.org/10.1017/s0954579413000874>
- Tohum Otizm Vakfı. (2019). Türkiye'deki Bireylerin Otizm Algısı ve Bilgi Düzeyi Araştırması. [https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2020/01/GFK-Rapor-2019\\_Design\\_R7\\_Baski.pdf](https://tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2020/01/GFK-Rapor-2019_Design_R7_Baski.pdf)
- Toran, H., Westover, J. M., Sazlina, K., Suziyani, M., & Mohd Hanafi, M. Y. (2016). The preparation, knowledge and self-reported competency of special education teachers regarding students with autism. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 24(1), 185-196.
- Travers, J., & Tincani, M. (2010). Sexuality education for individuals with autism spectrum disorders: Critical issues and decision making guidelines. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 284-293.
- Tsai, L. Y. & Ghaziuddin, M. (2014). DSM-5 ASD Moves Forward into the Past. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(2), 321–330. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1870-3>
- Turgoose, D., & Maddox, L. (2017). Predictors of compassion fatigue in mental health professionals: A narrative review. *Traumatology*, 23(2), 172–185. <https://doi.org/10.1037/trm0000116>
- Turner, M. A. (1999). Generating novel ideas: Fluency performance in high-functioning and learning disabled individuals with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(2), 189–201. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00432>
- Türk Dil Kurumu Sözlükleri. (2024). <https://sozluk.gov.tr>
- Tzivnikou, S. (2015). The Impact of an In-Service Training Program on the Self-Efficacy of Special and General Education Teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(1), 95–107. <https://doi.org/10.33225/pec/15.64.95>

- Van Heijst, B. F., & Geurts, H. M. (2014). Quality of life in autism across the lifespan: A meta-analysis. *Autism, 19*(2), 158–167. <https://doi.org/10.1177/1362361313517053>
- Vivanti, G., Barbaro, J., Hudry, K., Dissanayake, C., & Prior, M. (2013). Intellectual Development in Autism Spectrum Disorders: New Insights from Longitudinal Studies. *Frontiers in Human Neuroscience, 7*.  
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00354>
- Waltz, M. & Shattock, P. (2004). Autistic Disorder in Nineteenth-century London. *Autism, 8*(1), 7-20. <https://doi.org/10.1177/1362361304040635>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, H., Qiao, A., & Gui, L. (2021). Predictors of compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction among emergency nurses: A cross-sectional survey. *International Emergency Nursing, 55*, 100961.  
<https://doi.org/10.1016/j.ienj.2020.100961>
- Yükseköğretim Kurumu. (2023). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı.  
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel\\_Egitim\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf)
- Zabel, R. H., & Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education, 24*(2), 128–139. <https://doi.org/10.1177/088840640102400207>
- Ziaian-Ghafari, N. & Berg, D. H. (2019). Compassion fatigue: The experiences of teachers working with students with exceptionalities. *Exceptionality Education International, 29*(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v29i1.7778>

**EK-A: Katılımcı Onam Formu**

Sayın Katılımcı,

Yapılan araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için çok teşekkür ederim. Bu formun amacı, bu araştırma ile ilgili genel bilgileri ve süreci aktarabilmek, araştırma sürecindeki haklarınız hakkında sizleri bilgilendirmektir.

Bu araştırma; otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenleri ile, Hacettepe Üniversitesi Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Yüksek Lisans programı kapsamında yürütülen bir yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu çalışmanın araştırmacısı, Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Lisans bölümü mezunu Nazlı VURAN; yüksek lisans tez danışmanı ise Doç. Dr. Seray OLCAY'dır. Bu araştırmanın amacı OSB tanısı olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin şefkat yorgunluğu deneyimlerini incelemektir.

Araştırma verileri sizlerin tercih ettiği şekilde; yüz yüze veya çevrim içi ortamda birebir görüşmeler aracılığıyla toplanacaktır. Yaklaşık 60 dakika sürmesi beklenmektedir. Görüşme esnasında araştırmacı Nazlı Vuran tarafından günlük mesleki yaşamınıza dair yapılandırılmış açık uçlu sorular tarafınıza sunulacaktır. Araştırma sürecinde toplanan görüşme verilerinin analizlerinin sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi amacıyla görüşmeler kayıt altına alınacaktır. Bu kayıtlar hiçbir 3. şahıs ile paylaşılmayacaktır. Araştırmanın herhangi bir aşamasında sebep göstermeksizin araştırmadan çekilebilme hakkına sahipsiniz. Araştırma sona erdikten sonra da araştırmadan çekilme hakkınız devam etmektedir. Böyle bir durumda toplanan veriler imha edilecek ve araştırmada kullanılmayacaktır. Toplanan tüm veriler tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak olup 3. şahıslar ve hiçbir kurum ile paylaşılmayacaktır. Araştırmanın süreci hakkında bilgi sahibi olabilmek için aşağıdaki iletişim adreslerinden bizimle iletişime geçebilirsiniz.

Araştırmanın yapılabilmesi Hacettepe Üniversitesi Etik Kurul'undan gerekli olan tüm izinler alınmıştır. Tüm bu bilgiler ışığında araştırmada yer almaya gönüllü olmanız halinde bu formu imzalamanız beklenmektedir. Onam formunu teslim etmeden önce veya teslim ettikten sonra sormak istediğiniz herhangi bir konu ile ilgili benimle iletişime geçebilirsiniz. Formu okuyarak imzaladığınız için çok teşekkür ederim.

**Katılımcı Adı – Soyadı:**

**Araştırmacı Bilgileri**

Adres:

Nazlı Vuran

İmza:

İmza:



**EK-B: Katılımcı Bilgi Formu**

- 1- Yaşınız nedir?
- 2- Cinsiyetiniz nedir?
- 3- Alanda kaç yıldır çalışmaktasınız?
- 4- Mezun olduğunuz üniversite ve bölüm nedir?
- 5- Medeni durumunuz nedir?
- 6- Sosyo-ekonomik durumunuz hakkında bilgi verir misiniz (düşük/orta/yüksek gelirlili)?
- 7- Aktif olarak çalışıyor musunuz?
- 8- Aktif olarak çalıştığınız kurum türü nedir?
- 9- OSB tanısı olan ve birebir eğitim sağladığınız öğrencilerin sayısı nedir?
- 10- OSB tanısı olan ve birebir eğitim sağladığınız öğrencilerin yaş grupları nelerdir?

**EK-C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

**Görüşme Sorusu 1.** OSB tanısı olan bireyler ya da onların aileleri üzgün olduğunda veya bir problem yaşadığında, bunu düzeltmek için neler yaparsınız?

**Görüşme Sorusu 2.** OSB tanısı olan bireyler ya da aileleri ile çalışırken çatışma içeren durumlarla karşılaştığınızda nasıl hissedersiniz, bu gibi durumlarda nasıl davranırsınız?

**Görüşme Sorusu 3.** OSB tanısı olan bireyleri ya da ailelerini rahatlatmaya çalıştığınız durumları hayal edin, bu gibi durumlarda nasıl davranırsınız?

**Görüşme Sorusu 4.** OSB tanısı olan bireyler ya da aileleri ile çalışırken onları memnun etmek için kendi ihtiyaçlarınızı feda ettiğiniz durumlar oluyor mu? Örneklendirir misiniz?

**Görüşme Sorusu 5.** OSB tanısı olan bireyler ya da ailelerinin taleplerine/ihtiyaçlarına olumlu yanıt veremediğiniz durumlar oluyor mu? Açıklar mısınız?

**Görüşme Sorusu 6.** OSB tanısı olan bireyler ya da ailelerinin karşılaştıkları travmatik durumları/ olumsuz yaşantılar yaşadığında sanki kendiniz yaşıyormuş gibi hissettiğiniz anlar oldu mu? Olduysa örneklendirir misiniz?

**Görüşme Sorusu 7.** OSB tanısı olan bireyler ya da aileleri ile çalışırken kendinizi yetersiz hissettiğiniz anlar oldu mu? Olduysa örneklendirir misiniz?

**Görüşme Sorusu 8.** Konuştuğumuz tüm noktaları göz önünde bulundurarak mesleğinizi yaparken hissettikleriniz hakkında neler söyleyebilirsiniz?

**EK-D Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi**

T.C.  
**HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**  
**Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu**

Tarih: 22/02/2024 15:32  
Sayı: E-66777842-300-00003396339



00003396339

Sayı : E-66777842-300-00003396339  
Konu : Etik Kurulu İzni (Nazlı VURAN)

22/02/2024

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 08.02.2024 tarihli ve E-51944218-300-00003366401 sayılı yazınız.

Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden **Nazlı VURAN**'ın, **Doç. Dr. Seray OLÇAY** danışmanlığında yürüttüğü "**Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şefkat Yorgunluğu Deneyimlerinin İncelenmesi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulunun **20 Şubat 2024** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. İsmet KOÇ  
Kurul Başkanı

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 72A8CDEF-78C9-47D2-A72C-556BC17F4368

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres:

E-posta: Elektronik Ağ: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr)

Telefon: Faks:

Kep:

Bilgi için: Burak CİHAN

Bilgisayar İşletmeni

Telefon: 03123051082



**EK-E: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

Nazlı VURAN

**EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı : Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerle Çalışan Özel Eğitim Öğretmenlerinin Şefkat Yorgunluğu Deneyimlerinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/06/2024	92	2411655645	24/06/2024	%2	2411655645

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Nazlı VURAN

**Öğrenci No.:** N19236191

**Ana Bilim Dalı:** Özel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza

**Programı:** Otizm Spektrum Bozukluğu Eğitimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Seray OLÇAY

## EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Special Education

...../...../.....

Thesis Title: An Investigation of Compassion Fatigue Experiences of Special Education Teachers Working with Individuals with Autism Spectrum Disorder

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
02/06/2024	92	2411655645	24/06/2024	%2	2411655645

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Nazlı VURAN

**Student No.:** N19236191

**Department:** Special Education

**Program:** Autism Spectrum Disorder Education

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Assoc. Prof. Dr. Seray OLÇAY

## EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına ilişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- O Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- O Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- O Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... / ..... / .....

NAZLI VURAN

"*Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge*"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
- Madde 7. 2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
- \*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

