



## Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

**Mahmut IŞIKGÖZ<sup>1</sup>, Safa DEMİR<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Kocasinan Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Kayseri, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0003-0680-3018>

<sup>2</sup> Kocasinan Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Kayseri, Türkiye  
<https://orcid.org/0000-0001-8357-4787>

**Email:** [m.isikgoz@gmail.com](mailto:m.isikgoz@gmail.com), [pd.safademir@gmail.com](mailto:pd.safademir@gmail.com)

*Türü: Araştırma Makalesi (Alındı: 28.07.2021 - Kabul: 07.12.2021)*

### Öz

Bu çalışmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma Kayseri/Kocasinan Rehberlik Araştırma Merkezi sorumluluğu bölgesindeki 79 özel eğitim öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında İnce ve Şahin (2015) tarafından uyarlanan “Maslach Mesleki Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programı üzerinde T-Testi ve ANOVA Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda “kişisel başarısızlık algısı” alt boyutunun yaş, çalışılan süre ve çalışılan bireylerin yetersizlik türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre 51 ve üzeri yaşa sahip özel eğitim öğretmenleri 22-30 ve 31-40 yaş aralığındaki özel eğitim öğretmenlerine göre daha az kişisel başarısızlık algısına sahiptir. Yani 51 ve üzeri yaşa sahip bireyler kendisini daha başarılı olarak algılamaktadır. Benzer şekilde alanda çalışma süresi 15 ve üzeri yıl olan bireyler 0-5 arasında olan bireylere göre daha düşük kişisel başarısızlık algısına sahiptir. Çalışılan bireylerin yetersizlik türüne göre incelendiğinde ise hafif düzey otizmlili bireylere eğitim veren öğretmenlerin orta-ağır düzey otizm, görme yetersizliği, birden fazla yetersizlik ve kurum türü gereği tüm gruplarla çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek kişisel başarısızlık algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel eğitim; öğretmen; mesleki tükenmişlik



## **Analysis on Occupational Burnout of Special Education Teachers According to Different Variables**

### **Abstract**

This study analyzes the occupational burnout of teachers working in special education field according to different variables. The research was conducted with 79 special education teachers in the Kayseri/Kocasinan Guidance Research Center area of responsibility. Scanning model was used in the research. For data collection, “Maslach Burnout Inventory-Trainer Form” adapted by İnce and Şahin (2015) and “Personal Information Form” developed by the researcher were used. Data were analyzed with T-Test and ANOVA Test on SPSS package program. After the research, it has been determined that the "lack of accomplishment" sub-dimension has differed significantly according to age, duration of work and the type of inefficiency of the relevant individuals. Accordingly, special education teachers aged 51 and over have less lack of accomplishment perception than special education teachers aged 22-30 and 31-40. In other words, individuals aged 51 and over perceive themselves more successful. Similarly, the individuals with a working duration of 15 years and over in the field have less lack of accomplishment perception than those with a duration of 0-5 years. When the participant individuals are examined according to the type of inefficiency, it has been determined that teachers who teach individuals with mild autism have a higher lack of accomplishment perception than the teachers who work with all groups due to medium-severe autism, visual impairment, multiple disabilities and the type of institution.

**Keywords:** Special education; teacher; occupational burnout



## Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018 yılında yayınladığı yönetmelikte özel eğitimi; bireysel ya da gelişim özellikleri nedeniyle eğitim yeterliliği noktasında akranlarından anlamlı bir farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal gereksinimlerini karşılamak amacıyla geliştirilen eğitim programları ve özel yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda verilen eğitim olarak tanımlamaktadır. Tanımda bahsi geçen özel yetiştirilmiş profesyonelden kastın özel eğitim öğretmenleri olduğu bilinmektedir. Özel eğitim öğretmenliği, ancak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) bünyesinde eğitim veren üniversitelerin ilgili fakültelerinden mezun olunarak kazanılabilen bir unvandır (MEB, 2009).

Eğitim sisteminin bileşenleri göz önüne alındığında en ön sırada yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler kendisine yer bulmaktadır. Bu bileşenlerin birbirleriyle olan etkileşimleri eğitimin kalitesini de belirleyen önemli bir etkidir. Bu sistemin en önemli parçası ise öğretmenler olarak ele alınabilir (Şişman, 2005). Çünkü toplumsal kalkınmanın itici gücü olan eğitimin en önemli unsuru öğretmenlerdir (Işıkgöz ve ark., 2016). Öğretmenin ruh sağlığı, mesleğe aidiyet hissi, bilgi-beceri ve motivasyonu eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini direkt olarak etkileyebilmektedir. Öğretmen performansının artırılması ile eğitim kalitesinde de bir yükselme meydana gelecektir (Cemaloğlu, 2002). Bu nedenle bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin performanslarını direkt olarak etkilediği düşünülen mesleki tükenmişlik konusu ele alınmıştır.

Mesleki tükenmişlik kavramı, iş yaşamında yüz yüze çalışmakta olan bireylerin kimi kapasitelerinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısının bozulması olarak ele alınmaktadır (Maslach ve ark., 1996). Bu tanıma göre mesleki tükenmişlik yaşayan bireyler, hizmet vermekte olduğu kişilere karşı olumsuz ve alaycı olabilmekte, uzun süren mutsuzluk hissi yaşayabilmekte ve çalıştığı işinde kendi yeteneklerini diğerlerine göre yetersiz bulabilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Mesleki tükenmişlik bireylerin meslek ve genel hayatlarını genel anlamıyla kötü etkilemektedir. Buna göre mesleki tükenmişlik yaşayan bireyler, mesleki beceri ve organizasyon yeteneklerinde zayıflama olmakta, çalışmaya yönelik yetersiz hazırlık yapmakta ya da iş arkadaşlarından kendisini soyutlayabilmektedir (Papovic, 2009). Mesleki tükenmişlik sadece bireyi değil çevresindeki tüm kişileri de etkileyebilmektedir. Buna göre bu bireyler, düşük iş kapasitesi, işinden soğuma, işe gitmeme, işi bırakma ve psikolojik/fiziksel sağlıkta bir takım sorunlarla aslında çevrelerini de etkilemektedir (Kayabaşı, 2008). Bireylerin aile hayatları da bundan etkilenmekte alkol, uyuşturucu ve evlilik problemlerini gündeme getirebilmektedir (Maslach ve Jackson, 1984).

Bireylerin bu tükenmişlik hisleri; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve deneyim gibi içsel faktörlerden kaynaklanabileceği gibi iş saatleri, idareciler, sosyal destek gibi dışsal faktörlerden de kaynaklanabilmektedir (Kayabaşı, 2008). Maslach (1982) mesleki tükenmişlik kavramını duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarı algısı olarak üç boyutta ele almaktadır.

*Duygusal Tükenme:* Maslach'ın modeline göre insanların psikolojik taleplerine daha fazla cevap veremeyeceğini hisseden çalışanların ilk yaşadığı tükenme boyutudur (Maslach ve Jackson, 1981). Mesleki tükenmişliğin stresle ilişkili olan boyutudur (Maslach ve Goldberg, 1998). Bir öğretmenin diğerlerine psikolojik ya da duygusal anlamda verecek bir şeyinin kalmaması olarak tanımlanmaktadır (Wisniewsk ve Gargiulo, 1997). *Duyarsızlaşma:*



Tükenmişliğin kişilerarası olan boyutudur (Wright ve Douglas, 1997). Bireyin his dünyasında yaptığı işle olan bağından tamamen kopmasıdır (Yıldız, 2015). Aslında bireyin hem bireysel hem mesleki anlamda bir psikolojik kopukluk hissetmesi ve bu kopukluk sonucunda kendisini diğerlerinden soyutlamasıdır. Bir öğretmen kendisini öğrencilerinden uzaklaştırabilir, meslektaşlarına kaba davranabilir, ebeveyn ve öğrencilere karşı soğuk bir tutum takınabilir. Bireysel ya da mesleğe yönelik olaylara alaycı bir tutum geliştirmesi de duyarsızlaşma olarak ele alınmaktadır (Wisniewsk ve Gargiulo, 1997). *Düşük Başarı Algısı*: Tükenmişliğin aslında öz-değerlendirme boyutunu içermektedir (Maslach ve Goldberg, 1998). Bireyin mesleki yeterliğini ve verimliliğini yitirdiğine olan inancıdır (Maslach ve Goldberg, 1998; Maslach ve Jackson, 1981). Bir başka ifadeyle kendisinden beklenen mesleki sorumluluğu yerine getiremeyeceğini düşünmesidir (Maslach ve Jackson, 1981).

Mesleki tükenmişlik genellikle tanımında da vurgulandığı üzere yüz yüze diyalog bulduran meslek çalışanlarında görünmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Zimbardo, 1982). Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma şartları düşünüldüğünde sürekli öğrenci, veli, idareci ya da okulun diğer çalışanlarıyla yüz yüze oldukları bilinmektedir. Arslan ve Arslan (2014) bu duruma dikkat çekmiş ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik riskiyle karşı karşıya olduğunu vurgulamaktadır. Bu konu son zamanlarda popülerliğini de artırmaya devam etmektedir. Zira özel eğitim öğretmenliği eğitim verilen çocuklar bağlamında ele alındığında diğer öğretmenliklere göre oldukça zor bir alandır (Singer, 1993). Bu zorluk yetersizliği olan çocuklarda gelişimin normal çocuklara oranla daha yavaş olmasından (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996), yetersizliği olan çocuklarda yoğun davranış problemleri olabilmesi (Hastings ve Brown, 2002) gibi birçok farklı nedenden kaynaklanabilmekte ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumunu düşürmektedir. Doyum yaşayamama durumu öğretmenlerin benlik algılarını bozmakta, kendilerini yetersiz görmelerine neden olmakta ve bunun sonucunda da mesleki tükenmişlik deneyimleyebilmektedir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Yine Singer (1993) yaptığı çalışmasında işitme, zihin yetersizliği, görme, duygudavranış bozukluğu, dil ve konuşma güçlüğü olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yıpranma düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu vurgulamaktadır.

Mesleki tükenmişlik öğretmenin bireysel yaşam kalitesini tehdit ettiği gibi eğitim kalitesini de riske atmaktadır. Çünkü tükenmişlik yaşayan öğretmenler öğrencilerinin akademik başarısı için çabalamamaktadır (Betoret, 2006). Okula devam sorunu yaşamakta, sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanmaktadırlar. Öğretime ilgilerini kaybetmiş ve kendilerini öğrencilerden soyutlamış durumdadırlar (Wisniewsk ve Gargiulo, 1997). Mesleki tükenmişliğin öğretmenlerde neden olduğu durumlar ve eğitimi sekteye uğratma ihtimali göz önüne alındığında bu öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve önleyici tedbirler sunulmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş, eğitim düzeyi, hizmet süresi ya da çalışılan bireylerin yetersizlik düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi ve literatüre bu açıdan katkı sunmak amaçlanmaktadır.

## Materyal ve Metod

### Araştırma Modeli

Araştırmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiği incelenmektedir. Bu nedenle çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, çok sayıda bireyin bulunduğu evrene yönelik genellemelere



ulaşabilmek amacıyla evrenin tümü ya da evrenden seçilen örneklem üzerinden alınan verilerin kullanıldığı araştırma türüdür (Karasar, 2014).

### **Araştırma Grubu**

Araştırmanın katılımcıları 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kayseri Kocasinan Rehberlik Araştırma Merkezi sorumluluğu bölgesinde özel eğitim hizmetlerinde görevli 79 öğretmenden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu” ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, özel eğitim alanında çalıştıkları süre, kurum ve hizmet verdikleri bireylerin yetersizlik türleri ile ilgili sorular bulunmaktadır. “Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu” Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olup ilk kez Ergin (1992) tarafından Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ise Ergin ve Çam tarafından yine 1992 yılında yapılmış olup üç alt boyut (duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma) içinde geçerli ve güvenilir bulunmuştur. Ölçek sonraki yıllarda birçok çalışmada kullanılmış olup ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik standartlarında olduğu kanıtlanmıştır.

İnce ve Şahin (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçek geçerli ve güvenilir olarak kullanılmaktadır. Araştırmada kullanılan eğitimci formu versiyonu “Duygusal Tükenme”, “Kişisel Başarı” ve “Duyarsızlaşma” olarak üç boyut içermektedir. 22 maddeden oluşan ölçek yedili Likert tipi bir ölçektir. Duygusal tükenme puanları ölçeğin 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 ve 20 numaralı maddelerinden oluşmaktadır. Duyarsızlaşma boyutuna ait puanlar 5, 10, 11, 15 ve 22 numaraları maddelere göre hesaplanmaktadır. Kişisel başarı boyutu puanları ise geri kalan 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 ve 21 numaralı maddelerden oluşmaktadır. Puanlama yanıtına göre 0-6 puan arası olacak şekilde “0= hiçbir zaman, 1=yılda birkaç kez, 2=ayda bir kez, 3=ayda birkaç kez, 4=haftada bir kez, 5=haftada birkaç kez, 6=hergün” şeklinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları anlamca olumsuz olduğu için düz, kişisel başarı boyutu ise anlamca olumlu olduğu için ters puanlanmıştır ve bu boyut kişisel başarısızlık olarak yorumlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci ve Analizi**

Araştırma kararı verilmesinin ardından öncelikle ölçeğin uyarlama çalışmasını yapan araştırmacıyla irtibata geçilmiş, ölçeğin kullanılabilmesi için gerekli etik izin alınmıştır. Ardından veri toplama sürecine başlamadan önce Kayseri Kocasinan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni talep edilmiştir. Kayseri Kocasinan Kaymakamlığının E-99621975-605,01-22821328 sayılı ve 22/03/2021 tarihli olurlarına müteakip veri toplama sürecine başlanmış, 2021 Nisan ayı sonunda veri toplama işlemi sonlanmıştır. Veri toplama araçlarının bulunduğu e-formun adresi Kayseri Kocasinan Rehberlik Araştırma Merkezi Müdürlüğü tarafından ilgili olur yazısı ile birlikte özel eğitim hizmeti veren sorumluluk bölgesi okullarına yönlendirilmiştir.

Verilerin toplanmasının ardından istatistiksel analizlerin yapılması amacıyla SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 22.0 paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizi öncesi öncelikle verilen normal dağılım gösterip göstermediği normallik testleri aracılığıyla kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol neticesinde, istatistiksel veriler, grafikler ve betimsel değerlendirmeler incelenmiş ve normal dağılıma karar verilmiştir. Buradan da hareketle



verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Parametrik testlerden iki değişkenli durumlarda Bağımsız Örneklem T-Testi, ikiden fazla olduğu durumlarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve tamamlayıcı istatistiksel analizlerde varyansların homojenliğinin kontrol edilmesi amacıyla Levene testi analizi yapılmıştır.

## Bulgular

**Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özellikleri**

Kişisel Özellik	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	45	57,0
	Erkek	34	43,0
Yaş	22-30	32	40,5
	31-40	30	38,0
	41-50	11	13,9
	51 ve üzeri	6	7,6
Eğitim Düzeyi	Lisans	71	89,9
	Lisansüstü	8	10,1
Çalışılan Süre	0-5 yıl	33	41,8
	6-10 yıl	28	35,4
	11-15 yıl	3	3,8
	15 ve üzeri	15	19,0
Çalışılan kurum ve sınıf türü	Özel eğitim sınıfı	24	30,4
	Özel eğitim uygulama okulu (I., II. Ve III. Kademe)	27	34,2
	Özel eğitim meslek okulu	11	13,9
	Görme engelliler okulu	4	5,1
	İşitme engelliler özel eğitim meslek lisesi	1	1,3
	Rehberlik araştırma merkezi	12	15,2
Çalışılan bireylerin yetersizlik türü	Hafif düzey zihinsel yetersizlik	31	39,2
	Orta-ağır düzey zihinsel yetersizlik	24	30,4
	Hafif düzey otizm	3	3,8
	Orta-ağır düzey otizm	3	3,8
	Görme yetersizliği	4	5,1
	İşitme yetersizliği	1	1,3
	Birden fazla yetersizliği olan birey	2	2,5
	Kurum türü gereği hepsi (Ram ve idareciler için)	11	13,9

Tablo1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 45’i (%57) kadın, 34’ü (%43) erkektir. 32’si (%40,5) 22-30 yaş aralığında, 30’u (%38,0) 31-40 yaş aralığında, 11’i (%13,9) 41-50 yaş aralığında ve 6’sı (%7,6) 51 ve üzeri yaşa sahiptir. 71’i (%89,9) lisans mezunu iken 8’i (%10,1) lisansüstü bir mezuniyete sahiptir. Katılımcıların 33’ü (%41,8) 0-5 yıl arasında, 28’i (%35,4) 6-10 yıl arasında, 3’ü (%3,8) 11-15 yıl aralığında ve 15’i (%19,0) 15 yıl ve üzeri süredir özel eğitim alanında çalışmaktadır. Katılımcıların 24’ü (%30,4) özel eğitim sınıfında, 27’si (%34,2) özel eğitim uygulama okulunda (I, II, III. kademe), 11’i (%13,9) özel eğitim meslek okulunda, 4’ü (%5,1) görme engelliler okulunda, 1’i (%1,3) işitme engelliler özel eğitim meslek lisesinde, 12’si (%15,2) ise rehberlik araştırma merkezinde çalışmaktadır. Eğitimcilerin 31’i (%39,2) hafif düzey zihinsel yetersizlik tanısı olan öğrencilerle, 24’ü (%30,4) orta-ağır düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle, 3’ü (%3,8) hafif düzey otizm tanılı öğrencilerle, 3’ü (%3,8) orta-ağır düzey otizm tanılı öğrencilerle, 4’ü (%5,1) görme yetersizliği olan öğrencilerle, 1’i (%1,3) işitme yetersizliği olan bireylerle, 2’si (%2,5) birden fazla yetersizliği olan bireylerle ve 11’i (%13,9) kurum türü gereği tüm yetersizlik türlerine sahip bireylerle çalışmaktadır.





**Tablo 2. Ölçeğe İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları**

Ölçek	N	M	$\bar{x}$	Ss.
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	79	34	1,66	1,03

Tablo 2’ de görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine ilişkin gözlenen ortalama (1,66±1,03) olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Betimsel İstatistik Sonuçları**

Ölçek/Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort
Mesleki Tükenmişlik (Genel)	Kadın	45	36,22	22,95	3,42
	Erkek	34	36,94	22,96	3,93
Duygusal Tükenmişlik	Kadın	45	15,51	12,53	1,86
	Erkek	34	18,79	13,28	2,27
Kişisel Başarısızlık Algısı	Kadın	45	15,17	8,79	1,31
	Erkek	34	13,08	7,58	1,30
Duyarsızlaşma	Kadın	45	5,53	5,98	0,89
	Erkek	34	5,05	5,05	0,86

Tablo 3 incelendiğinde, mesleki tükenmişlik düzeyi olarak erkek katılımcıların gözlenen ortalamalarının kadın katılımcılardan yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde “duygusal tükenmişlik” alt boyutunda da erkek katılımcıların gözlenen ortalamalarının kadınlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kişisel “başarısızlık algısı ve duyarsızlaşma” alt boyutlarında ise kadınların gözlenen ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığı ise Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

Ölçek/Boyut	F	Sig	t	df	Sig. (2-tailed)
Mesleki Tükenmişlik (Genel)	,139	,710	-0,13	77	,891
Duygusal Tükenmişlik	,001	,972	-1,12	77	,265
Kişisel Başarısızlık Algısı	2,07	,154	1,10	77	,271
Duyarsızlaşma	1,34	,249	0,37	77	,710

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $p>,05$ ).

**Tablo 5. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek/Boyut	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort	F	Sig	
Mesleki Tükenmişlik (Genel)	Gruplar arası	3787,08	3	1262,36	2,57	,06
	Gruplar içi	36814,58	75	490,86		
	Toplam	40601,67	78			
Duygusal Tükenmişlik	Gruplar arası	841,69	3	280,56	1,73	,16
	Gruplar içi	12103,84	75	161,38		
	Toplam	12945,54	78			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	198,71	3	66,23	2,23	,09
	Gruplar içi	2222,73	75	29,63		
	Toplam	2421,44	78			
Kişisel Başarısızlık Algısı	Gruplar arası	651,00	3	217,00	3,43	,02
	Gruplar içi	4736,86	75	63,15		
	Toplam	5387,87	78			



Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin, alt boyutlardan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın yaşa göre anlamlı farklılaşmadığı ( $p>,05$ ) görülmektedir. Alt boyutlardan kişisel başarısızlık algısının ise yaşa göre anlamlı farklılaştığı ( $p<,05$ ) görülmektedir. Bu farklılığın yönünü görebilmek için varyanslar homojen dağılmadığından Games-Howell testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6. Katılımcıların Yaşı ile Kişisel Başarısızlık Algısı Arasındaki Farklılıklara İlişkin Games-Howell Testi Sonucu**

Ölçek/Boyut		Ort. Fark	Std. Hata	Ort	
Kişisel Başarısızlık Algısı	22-30	31-40	,44	2,09	15,87
		41-50	4,87	2,70	
		51 ve üstü	9,87*	2,30	
	31-40	22-30	-,44	2,09	15,43
		41-50	4,43	2,70	
		51 ve üstü	9,43*	2,30	
	41-50	22-30	-4,87	2,70	11,00
		31-40	-4,43	2,70	
		51 ve üstü	5,00	2,87	
	51 ve üstü	22-30	-9,87	2,30	6,00
		31-40	-9,43*	2,30	
		41-50	-5,00	2,87	

Tablo 6’ ya göre 51 yaş ve üzeri katılımcıların, 22-30 ve 31-40 yaş arası katılımcılara göre kişisel başarısız algılarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Betimsel İstatistik Sonuçları**

Ölçek/Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata Ort
Mesleki Tükenmişlik (Genel)	Lisans	71	36,22	21,85	2,59
	Lisansüstü	8	39,25	31,85	11,26
Duygusal Tükenmişlik	Lisans	71	16,32	12,38	1,46
	Lisansüstü	8	22,25	16,71	5,90
Kişisel Başarısızlık Algısı	Lisans	71	14,59	8,07	0,95
	Lisansüstü	8	11,50	10,37	3,66
Duyarsızlaşma	Lisans	71	5,30	5,62	0,66
	Lisansüstü	8	5,50	5,39	1,90

Tablo 7’de görüldüğü üzere lisansüstü eğitim seviyesine sahip bireylerin mesleki tükenmişlik (genel), duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında gözlenen ortalamalarının lisans mezuniyetine sahip bireylere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kişisel başarısızlık algısı alt boyutunda ise lisans mezunu bireylerin gözlenen ortalamalarının lisansüstü bireylere oranla daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığı ise Tablo 8’de incelenmiştir.

**Tablo 8. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

Ölçek/Boyut	F	Sig	t	df	Sig. (2-tailed)
Mesleki Tükenmişlik (Genel)	1,88	,17	-,35	77	,72
Duygusal Tükenmişlik	1,45	,23	-1,23	77	,22
Kişisel Başarısızlık Algısı	0,32	,57	-,09	77	,92
Duyarsızlaşma	0,55	,45	,99	77	,32





Tablo 8'deki bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ölçeği ve alt boyutlarının anlamlılık değerleri referans aralığının üstünde olduğu için eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Alanda Çalışılan Süre Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek/Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort	F	Sig
Mesleki Tükenmişlik (Genel)	Gruplar arası	3805,17	3	1268,39	2,5	,05
	Gruplar içi	36796,49	75	490,62		
	Toplam	40601,67	78			
Duygusal Tükenmişlik	Gruplar arası	703,40	3	234,46	1,43	,23
	Gruplar içi	12242,14	75	163,22		
	Toplam	12945,54	78			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	555,28	3	185,09	2,62	,05
	Gruplar içi	4832,59	75	64,43		
	Toplam	5387,87	78			
Kişisel Başarısızlık Algısı	Gruplar arası	229,90	3	76,63	2,87	,04
	Gruplar içi	2191,53	75	29,22		
	Toplam	2421,44	78			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşma alt boyutlarının, alanda çalışılan süreye göre farklılaşmadığı ( $p>,05$ ) tespit edilmiştir. Kişisel başarısızlık alt boyutunun ise alanda çalışılan süreye göre anlamlı bir farklılık ( $p<,05$ ) gösterdiği görülmektedir. Bu farklılığın yönünü görebilmek için varyanslar homojen dağıldığından Tukey testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10. Alanda Çalışılan Süre ile Kişisel Başarısızlık Algısı Arasındaki Farklılıklara İlişkin Tukey Testi Sonucu**

Ölçek/Boyut	Çalışma Süresi	Grup	Ort. Fark	Std. Hata	Ort
Kişisel Başarısızlık Algısı	0-5 yıl	6-10 yıl	2,06	2,06	16,45
		11-15 yıl	1,45	4,84	
		15 ve üzeri	7,32*	2,49	
	6-10 yıl	0-5 yıl	-2,06	2,06	14,39
		11-15 yıl	-,60	4,87	
		15 ve üzeri	5,25	2,56	
	11-15 yıl	0-5 yıl	-1,45	4,84	15,00
		6-10 yıl	,60	4,87	
		15 ve üzeri	5,86	5,07	
	15 ve üzeri	0-5 yıl	-7,32*	2,49	9,13
		6-10 yıl	-5,25	2,56	
		11- 15 yıl	-5,86	5,07	

Tablo 10 incelendiğinde, özel eğitim alanında 0-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 15 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlere oranla başarısızlık algılarının anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 11. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışılan Kurum Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek/Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort	F	Sig
Mesleki Tükenmişlik (Genel)	Gruplar arası	947,87	5	189,57	,34	,88
	Gruplar içi	39673,79	73	543,20		
	Toplam	40601,67	78			
	Gruplar arası	546,19	5	109,23	,64	,66



Duygusal Tükenmişlik	Gruplar içi	12399,35	73	169,85		
	Toplam	12945,54	78			
Kişisel Başarısızlık Algısı	Gruplar arası	222,771	5	44,55	,63	,67
	Gruplar içi	5165,10	73	70,75		
	Toplam	5387,87	78			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	78,82	5	15,76	,49	,78
	Gruplar içi	2342,62	73	32,09		
	Toplam	2421,44	78			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri tüm alt boyutlarda çalışılan kurum türüne göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p>,05$ ) tespit edilmiştir.

**Tablo 12. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışılan Bireylerin Yetersizlik Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Ölçek/Boyut		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort	F	Sig
Mesleki Tükenmişlik (Genel)	Gruplar arası	5935,71	7	847,95	1,73	,11
	Gruplar içi	34665,95	71	488,25		
	Toplam	40601,67	78			
Duygusal Tükenmişlik	Gruplar arası	1179,59	7	168,51	1,01	,42
	Gruplar içi	11765,94	71	165,71		
	Toplam	12945,54	78			
Kişisel Başarısızlık Algısı	Gruplar arası	1049,48	7	149,92	2,45	,02
	Gruplar içi	4338,38	71	61,10		
	Toplam	5387,87	78			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	371,83	7	53,12	1,84	,09
	Gruplar içi	2049,60	71	28,86		
	Toplam	2421,44	78			

Tablo 12 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma alt boyutlarının çalışılan bireylerin yetersizlik türlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı ( $p>,05$ ) tespit edilmiştir. Kişisel başarısızlık alt boyutunun ise eğitim verilen bireylerin yetersizlik durumuna göre anlamlı farklılık ( $p<,05$ ) gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılığın yönünü tespit edebilmek amacıyla varyanslar homojen dağıldığı için Tukey Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13’de sunulmuştur.

**Tablo 13. Çalışılan Bireylerin Yetersizlik Türü ile Kişisel Başarısızlık Algısı Arasındaki Farklılıklara İlişkin Tukey Testi Sonucu**

Ölçek/Boyut	Yetersizlik Türü	Grup	Ort. Fark	Std. Hata	Ort
Hafif düzey zihinsel yetersizlik(HDZY)		O-ADZY	-,54	2,12	
		HDOt	-14,08	4,72	
		OADOt	5,58	4,72	14,58
		GY	6,08	4,15	
		BFY	8,58	5,70	
		HEP	2,21	2,74	
Orta-ağır düzey zihinsel yetersizlik (O-ADZY)		HDZY	,54	2,12	
		HDOt	-13,5	4,78	
		OADOt	6,12	4,78	15,12
		GY	6,62	4,22	
		BFY	9,12	5,75	
		HEP	2,76	2,84	
Hafif düzey otizm (HDOt)		HDZY	14,08	4,72	
		O-ADZY	13,54	4,78	
		OADOt	19,66*	6,38	28,66
		GY	20,16*	5,97	
		BFY	22,66*	7,13	



		HEP	16,30*	5,09		
Kişisel Başarısızlık Algısı	Orta-ağır düzey otizm (OADOt)	HDZY	-5,58	4,72		
		O-ADZY	-6,12	4,78		
		HDOt	-19,66*	6,38	9,00	
		GY	,50	5,97		
		BFY	3,00	7,13		
			HEP	-3,36	5,09	
	Görme yetersizliği (GY)	HDZY	-6,08	4,15		
		O-ADZY	-6,62	4,22		
		HDOt	-20,16*	5,97	8,50	
		OADOt	-,50	5,97		
BFY		2,50	6,76			
		HEP	-3,86	4,56		
Birden fazla yetersizliği olan birey(BFY)	HDZY	-8,58	5,70			
	O-ADZY	-9,12	5,75			
	HDOt	-22,66*	7,13	6,00		
	O-ADOt	-3,00	7,13			
	BFY	-2,5	6,76			
		HEP	-6,36	6,00		
Kurum türü gereği hepsi (HEP)	HDZY	-2,21	2,74			
	O-ADZY	-2,76	2,84			
	HDOt	-16,30*	5,09	12,36		
	O-ADOt	3,36	5,09			
	GY	3,86	4,56			
		BFY	6,36	6,00		

Tablo 13 incelendiğinde, hafif düzey otizm grubu ile çalışan öğretmenlerin, orta-ağır düzey otizm, görme yetersizliği, birden fazla yetersizliği olan gruplarla çalışanlar ve kurum türü gereği tüm yetersizliklerle çalışan öğretmenlere oranla anlamlı bir biçimde ( $p<,05$ ) daha yüksek kişisel başarısızlık algısına sahip oldukları görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında Kayseri Kocasinan Rehberlik Araştırma Merkezi sorumluluk bölgesinde hizmet vermekte olan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Literatürde bu sonuca benzer şekilde cinsiyetin özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinde farklılık yaratmadığını savunan çalışmalar mevcuttur (Akyürek, 2020; Arslan ve Arslan, 2014; Aydemir vd, 2014; Çapri ve Güler, 2018; Grbovic vd., 2011; Sağır vd, 2014; Şahin ve Şahin, 2012). Fakat buna karşın cinsiyetin anlamlı bir etki oluşturduğunu savunan araştırmalar da vardır (Dere-Çiftçi, 2015; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Sacco, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeyleri yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Alt boyutlardan sadece kişisel başarısızlık algısında 51 ve üzeri yaşa sahip katılımcıların 22-30 ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha az düzeyde kişisel başarısızlık algısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Literatürde, mesleki tükenmişlik düzeyinin yaşa göre farklılaşmadığını savunan çalışmalar mevcuttur (Akyürek, 2020; Dere-Çiftçi, 2015; Saraç, 2018). Buna karşın literatürde yaşın mesleki tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etki oluşturduğunu savunan araştırmalar da mevcuttur (Girgin ve Baysal, 2006; Platsidou ve Agalotis, 2008; Şahin, 2008). Kişisel başarısızlık algısında ise bu araştırmanın aksine Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), tükenmişliğin yaş ile birlikte arttığını vurgulamıştır. Bu



araştırma sonucunda daha yaşlı bireylerin kişisel başarı algılarının yüksek olmasının tecrübe ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların mesleki tükenmişliklerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Duman, Sak ve Şahin-Sak (2020) da yaptıkları çalışmalarında benzer şekilde öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını vurgulamaktadır. Buna karşın literatürde Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin (2007) eğitim düzeyi yükseldikçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında bir azalma olduğunu vurgulamaktadır. İlgili araştırmada eğitim düzeyinin fakülte, yüksek öğretmen okulu, eğitim enstitüsü, yüksek lisans, doktora olarak kategorize edilmesinin bu araştırmada ise lisans/lisansüstü olarak iki düzeyde ele alınmasının bu sonucu doğurmuş olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarında mesleki tükenmişliğin bireylerin özel eğitim alanında çalıştıkları süre ile ilişkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat alt boyutlardan kişisel başarısızlık algısının süre ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Özellikle alanda yeni çalışma başlayan bireylerin 15 ve üzeri yıl çalışan bireylere göre daha yüksek başarısızlık algısına sahiptir, yani kendisini başarılı bulmamaktadır. Literatürde Stempien ve Loeb (2002) ile Whitaker (2000) benzer şekilde deneyimsiz öğretmenlerin yetersizliği olan bireylerle çalışırken daha fazla sorun yaşadıklarını ve yıprandıklarını tespit etmiştir. Bu durum araştırmanın yaş ile ilgili bulgusuyla da aslında benzerlik göstermektedir. Yine bu durumun tecrübe ile ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarından bir diğeri ise bireylerin mesleki tükenmişliklerinin ve alt boyutlarının çalışılan kurum türüne göre farklılaşmadığı yönündedir. Bu durumun araştırmanın sadece kamu kurum kuruluşlarında yapılmış olması ve öğretmenlerin ücret/mesai gibi farklılıklarının çok farklı olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda katılımcıların mesleki tükenmişliklerinin çalıştıkları bireylerin engel türüne göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alt boyutlardan kişisel başarısızlık algısında ise hafif düzey otizmlilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin orta-ağır düzey otizm, görme yetersizliği, birden fazla yetersizliği olan öğrenciler ve kurum türü gereği tüm yetersizlik türlerine eğitim veren öğretmenlere oranla daha yüksek başarısızlık algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Otizmin yapısı itibarıyla diğer yetersizlik türlerine göre daha zorlayıcı olduğu düşünülmektedir. Hafif düzey otizmlilerle çalışan öğretmenlerin orta-ağır düzey otizmlilerle çalışan öğretmenlere göre daha düşük başarı algısına sahip olmasının ise öğrenciden beklenen kazanımlarla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Okul yönetimi ya da ailenin hafif düzey otizme sahip bireylerin eğitim sürecinden beklentilerinin orta-ağır düzey otizme sahip öğrencilere oranla daha yüksek olabileceği de düşünüldüğünde bu durumun da etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma Kocasinan Rehberlik Araştırma Merkezi sorumluluk bölgesinde görev yapmakta olan 79 özel eğitim öğretmeni ile sınırlıdır. Sonraki çalışmalar, daha geniş ve farklı bölgelerde çalışan özel eğitim öğretmenleriyle gerçekleştirilebilir. Ayrıca öğretmenlerle ilgili sosyal destek algıları, gelir algılama düzeyi, iş ortamından memnuniyet düzeyi gibi değişkenlerle de mesleki tükenmişliğin ilişkisinin araştırılabileceği düşünülmektedir. Araştırma bulgularında özellikle mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin düşük başarı algısının olması nedeniyle verilecek eğitimler aracılığıyla öğretmenlerin donanımlarının artırılabilirliği düşünülmektedir.



## KAYNAKLAR

- Akyürek, M. G. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47.
- Arslan, G., & Arslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66.
- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkılmış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2014). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary schools teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 153-154.
- Cemaloğlu, N. & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2) , 463-484.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması*. Bayraktar, R., & Dağ, G. (Ed.), VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 155-160.
- Çapri, B., & Güler, M. (2018). Evaluation of burnout levels in teachers regarding socio-demographic variables, job satisfaction and general self-efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 123-144.
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241.
- Duman, N., Sak, R., & Şahin Sak, İ. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1) , 1098-1127.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması*, Bayraktar, R., & Dağ, G. (ed.), VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, 143-154.
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Grbovic, M., Pranjic, N. Selmanovic, S., Brekalo-Lazarevic, S., & Jatic, Z. (2011). Montenegro special education teaching staff burnout: survey study. *AIM*, 19(19), 30-7.
- Hastings, R. P., & Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40, 148-156.
- İnce, N. B., & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formunu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçe ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.



- Işıkgöz, E., Dinçer, N., & Kılınç, Z. (2016). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile alan bilgisi ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Batman Üniversitesi örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(2/1), 338-346.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.
- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. Prentice-Hall.
- Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *MBi manual (3rd ed.)*. Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout – the cost of caring*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- MEB (2009). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yükseköğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin esaslar ve eki çizelge. *Tebliğler Dergisi*, 2622.
- MEB (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Ankara: *Resmi Gazete*, 30471.
- Papovic, S. (2009). Professional burnout syndrome. *Materia Socio Medica*, 21(4), 213-215.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Sacco, M. D. F. (2011). *The psychophysiological impact of burnout in special and general education teachers*. Unpublished Doctoral thesis, Graduate Faculty of Auburn University, Auburn, Alabama.
- Sağır, M., Ercan, O., Duman, A., & Bilen, K. (2014). Matematik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 277-294.
- Saraç, H. I. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Singer, J. (1993). Are special educators' career paths special? Results from a 13- year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59(262-279), 449-454.





Stempien, L. R., & Loeb, R. C. (2002). Differences in job satisfaction between general education and special education teachers: implications for retention. *Remedial and Special Education*, 23(5), 258-267.

Sucuoğlu, B., & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.

Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1(2), 275-294.

Şahin, Ş. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri [The burnout and life satisfaction levels of physical education teachers]*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi.

Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Whitaker, S. D. (2000). Mentoring beginning special education teachers and the relationship to attrition. *Exceptional Children*, 66(4), 449-454.

Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 225-346.

Yıldız, S. M. (2015). *Lider-üye etkileşimi, işyerinde mobbing ve mesleki tükenmişlik ilişkisi*. Ankara: Detay Publishing.