

PAPER DETAILS

TITLE: ÖZEL EGİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİSLİK, İŞ TATMİN VE İŞ STRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

AUTHORS: Ömer Faruk ACAR,Özcan KARAASLAN

PAGES: 1821-1843

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2428255>

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, İŞ TATMİN VE İŞ STRES DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF OCCUPATIONAL BURNOUT, JOB SATISFACTION AND JOB STRESS LEVELS OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Ömer Faruk ACAR¹, Özcan KARAASLAN²

ÖZ: Araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda çalışan 292 öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında, "Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MITÖ)", "Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE)" ve "Örgütsel Stres Ölçeği (ÖSÖ)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin MITÖ puanlarında; mezun olduğu "Ana Bilim Dalı (ABD)", mesleki statü ve gelir algılama düzeyi değişkenlerinde gruplar arasında anlamlı fark tespit edilmiştir. Öğretmenlerin MTE puanlarına bakıldığında; cinsiyet, mesleki statü, mezun olduğu ABD ve çalıştıkları kurum türü değişkenlerinde anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖSÖ puanlarında ise; çalıştıkları engel grubu, mesleki statü, mezun olduğu ABD, gelir algılama düzeyi ve çalıştıkları kurum türü değişkenlerine göre gruplar arasında anlamlı fark görülmüştür. Ayrıca, iş tatmini ile mesleki tükenmişlik ve iş stresi arasında negatif yönde; iş stresi ve mesleki tükenmişlik arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. İş stresi ve mesleki tükenmişlik düzeyleri (ikisi birlikte) ise, iş tatminine ilişkin toplam varyansın %32'sini açıklamaktadır.

ABSTRACT: In the study, it was aimed to examine the occupational burnout, job satisfaction and job stress levels of special education teachers. 292 teachers working in schools and institutions affiliated to Istanbul National Education Directorate (NED) constitute the study group of this research. Data were collected using the "Minnesota Job Satisfaction Scale (MJSS)", "Maslach Burnout Inventory (MBI)" and the "Organizational Stress Scale (OSS)". The findings obtained in the analysis of the data indicated that the teachers' MJSS scores differ significantly in terms of occupational status, department of graduation and income perception level. Additionally, the results demonstrated that the teachers' MBI scores differ significantly in terms of occupational status, department from which they graduated, the type of institution they work in and gender. In the JSQ scores of the teachers, there was a significant difference between the groups in terms of the disability group they work with, professional status, department of graduation, type of institution and the income perception level. It was also found that there was a negative relationship between job satisfaction and occupational burnout and job stress, and positive relationship between occupational burnout and job stress. Furthermore, it was revealed that occupational burnout and job stress levels (together) explained 32% of the total variance in job satisfaction.

Anahtar sözcükler: Özel Eğitim Öğretmeni, İş tatmini, Mesleki tükenmişlik, İş stresi

Keywords: Special Education Teacher, Job Satisfaction, Occupational Burnout, Job Stress

Bu makaleye atıf vermek için:

Acar, Ö. F. & Karaaslan, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1821-1843.

Cite this article as:

Acar, Ö. F. & Karaaslan, Ö. (2022). Examination of occupational burnout, job satisfaction and job stress levels of special education teachers. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1821-1843

¹ Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü Doktora Programı, acaromerfaruk@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7870-9330

² Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, ozcan.karaaslan@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4672-5678

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

“Teachers” play critical role among the factors that affect both in determining the quality of education and the functioning of the education system (Şişman, 2005). Being able to work as a “Special Education Teachers (SET)” in institutions affiliated to The Turkey’s Ministry of National Education (MoNE) requires graduating from the relevant departments of universities affiliated to the Council of Higher Education. It is known that due to the insufficient number of SET in schools or institutions, 160, 240 or 540 hours of training courses organized by the MoNE are given to graduates from other fields, and those who receive certificates are employed as special education teachers (MoNE, 2020). The results revealed that there is a relationship between SET’ occupational burnout and job satisfaction levels (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Avşaroğlu & Mistan, 2018). Park & Shin (2020) argues that job stress is among the factors affecting occupational burnout and that there is a relationship between teachers' occupational burnout scores and work stress scores. Therefore, along with the demographic characteristics of the teacher (Adeniyi, Fakolade, & Adeniyka, 2010; Kokkinos & Davazoglou, 2009), the variables of job satisfaction, occupational burnout and job stress can be affect the efficiency of the teacher. In this study; it was aimed to examine the occupational burnout, job satisfaction and job stress levels of special education teachers. For this purpose, answer the following questions were sought:

1. The scores of SET from MJSS and its sub-dimensions; does it differ according to professional experience (PE), age, disability group they work with, gender, marital status, occupational status, department from which they graduated, income perception level and type of institution they work?
2. The scores of SET from MBI and its sub-dimensions; does it differ according to age, PE, disability group they work with, gender, marital status, occupational status, department from which they graduated, income perception level and type of institution they work?
3. The scores of SET from JSQ and its sub-dimensions; does it differ according to age, PE, disability group they work with, gender, marital status, occupational status, department from which they graduated, type of institution they work and income perception level?
4. Is there a relationship between what SET receive from MJSS, MBI and JSQ?
5. Do SET' occupational burnout and job stress levels predict their job satisfaction?

Method

Descriptive and correlational models were used in this research. In this framework, 292 SET who work in 24 institutions of İstanbul NED have been selected by using "criterion sampling" method. MJSS, MBI and JSQ were used to collect data. In the study, while the independent groups t-test was used to compare the averages of the two groups (gender, marital status, occupational status, department from which they graduated, type of institution and income perception level); One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was performed to determine the difference between the means of more than two groups (age, duration of professional experience and disability group). Pearson Correlation Analysis was used to determine whether there is a relationship between SET' job satisfaction, occupational burnout and job stress levels. Moreover; 'Multiple Linear Regression Analysis' was conducted to see whether teachers' occupational burnout and job stress levels predict their job satisfaction.

Findings

The results demonstrated that teachers' MJSS scores differ significantly in terms of department of graduation, occupational status and income perception level. Considering the scores the teachers got from MBI; a significant difference was determined between the variables of gender, occupation status, type of institution they work in and the department they graduated from. In the JSQ scores of the teachers; there was a significant difference between the groups according to the disability group they work with, the department they graduated from, their occupational status, the type of institution they work in and the level of income perception. In addition, there is a negative correlation between job satisfaction, occupational burnout and job stress; however, it was found that there is statistically

significant a positive relationship between occupational burnout and job stress. Additionally, it was revealed that occupational burnout and job stress levels (together) explained 32% of the total variance in job satisfaction.

Discussion and Conclusion

Some demographic variables of the participants were found to be effective on occupational burnout, job satisfaction and job stress level. Additionally, it was found that the relationship between the variables (occupational burnout, job satisfaction and job stress) that is the subject of the research is effective in fulfilling the teaching profession. The research findings related to the relationship between professional burnout and job satisfaction (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; DeStasio et al., 2017; Avşaroğlu & Mistan, 2018) demonstrate that there is a negative relationship between teachers' job satisfaction levels and job burnout. These results support the current research findings.

GİRİŞ

Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kurumlarda özel eğitim öğretmeni olarak çalışabilme, Yüksek Öğretim Kuruluna (YÖK) bağlı üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olmayı gerektirmektedir. Ayrıca özel eğitim alanında faaliyette bulunan okul veya kurumlardaki özel eğitim öğretmeni sayısının yetersizliğinden dolayı diğer alanlardan mezun olanlara MEB tarafından 160, 240 veya 540 saatlik eğitim kursların verildiği ve kurs tamamlama belgelerini alanların özel eğitim öğretmeni olarak istihdam edildikleri bilinmektedir (MEB, 2020). Böylece, özel gereksinimli öğrencilere yönelik devlet okullarının yanı sıra özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin sayılarının artmasına bağlı olarak ortaya çıkan özel eğitim öğretmeni açığının karşılanması amaçlanmaktadır. Bu açığı karşılayabilmek adına; yeterli öğretim elemanı olmadan özel eğitim bölümlerinin açılması ve kısa süreli kurslarla özel eğitim öğretmeni atanması gibi uygulamalar özel eğitim alanına zarar vermektedir. Özetle, Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme ve istihdam etme sürecinde özel eğitim öğretmeni yerine kısa süreli eğitim programlarıyla yetişmiş alan dışı öğretmenleri atama, yeterli öğretim elemanı ve alt yapı sağlanmadan özel eğitim bölümlerinin açılması, tepkisel ve popülist yaklaşımlarla öğretmen yetiştirme programlarını düzenleme ile ilgili sorunların olduğu görülmektedir (Özyürek, 2008).

Sosyal yaşamın en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde veya yetiştirildikten sonraki süreçte yaşadıkları zorlukların, karşılaştıkları sorunların veya eksikliklerin iyi analiz edilip çözüme kavuşturulması gerekmektedir (Işık, Çiltaş & Baş, 2010). Eğitimin niteliğini belirlemede ve eğitim sisteminin işleyişini olumlu ya da olumsuz etkileyen unsurlar arasında "öğretmenlerin" kritik rol oynadığı (Şişman, 2005) göz önüne alındığında; öğretmenlerin karşılaştığı sorunların ve yaşadıkları zorlukların çözüme kavuşturulmasının, öğretmenlerin mesleğini daha nitelikli şekilde icra etmelerini ve dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyeceği öngörülmektedir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin veya diğer personelin yaşadığı sorunların çözülmemesi durumunda ise; bu durumun çalışanlarda strese, tatminsizliğe, psikolojik ve fiziksel sorunlara, verimlilikte düşüşe, işten ayrılmalara ve tükenmişliğe neden olabileceği ileri sürülmektedir (Işıksan, 2017). İşin tabiatı gereği insanlara yüz yüze hizmet sunan öğretmenler, tükenmişlik açısından risk grubunda yer almaktadır (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001). Ayrıca, pek çok sektörde olduğu gibi MEB'e bağlı okul veya kurumlardaki öğretmenlerin de mesleğini başarılı ve üretken şekilde yürütmelerinde mesleki açıdan yaşayacakları iş doyumu büyük önem arz etmektedir (Günbayı & Tokel, 2012). Belirli bir iş ortamında yani örgütte çalışan kişi, kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmek için zamanının büyük kısmını geçirdiği iş ortamında örgütsel strese de maruz kalabilmektedir (Pehlivan-Aydın, 2002). İş stresi ve öğretmen yıpranmışlığı gerek özel eğitim gerekse genel eğitimde çalışan öğretmenler için sorun teşkil etmektedir (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001). Dolayısıyla, öğretmene ait demografik özelliklerin yanı sıra iş tatmini/doyumu, mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenleri hem öğretmenin verimini hem de öğretmenlik mesleğinin icrasını etkilemektedir.

Son yıllarda alanyazındaki araştırmaların, özel eğitim alanında hizmet veren çalışanların (örneğin; sosyal hizmet uzmanı, öğretmenler vb.) mesleki yaşam kalitesi üzerine odaklandığı görülmektedir. Profesyonel yaşam kalitesi ile çalışanların yaptıkları işe ilişkin yaşadığı veya hissettiği duygular ve yaptıkları işin çalışanlar üzerindeki olumlu (bireyin yaşam kalitesi ve buna bağlı toplum üzerinde olumlu etkisi) ve olumsuz yönleri ele alınmıştır (Martel ve Dupuis, 2006; Stamm, 2009;

Aktaran: Foteini, Dimitrios, Harilaos, Victoria, & Vasiliki, 2020). Örneğin; Foteini ve diğerleri (2020) tarafından yürütülen çalışmada, Yunanistan'da ilk ve orta öğretimde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yaşam kalitesi ele alınmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; özel eğitim öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yüksek olduğunu; stres düzeylerinin düşük ve tükenmişlik düzeylerinin ise düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanında uzmanlaşmaları ile iş doyum, stres ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte, özel eğitim öğretmenlerinin yaş ve mesleki deneyim süreleri (hizmet yılı) tükenmişlikleri ile ilişkili olarak istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin stres düzeylerinin ise, iş tatmini ve mesleki tükenmişlik ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Stempien ve Loeb (2002) tarafından yürütülen çalışmada ise, özel eğitim ve genel eğitim alanlarında görev yapan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini karşılaştırdıkları araştırmada; genel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek iş doyumunu yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin verimliliğini/niteliğini veya mesleki yaşam iş stresi, mesleki tükenmişlik ve iş tatmini açısından ele alan araştırmalara bakıldığında; araştırmalardan bazıları (Arı & Sipal, 2009; Akkaş, 2017) yalnızca iş doyumunu ele alırken; bazı araştırmaların (Dere-Çiftçi, 2015; Girgin & Baysal, 2005; Işıksan, 2017; Kulaksızoğlu vd., 2003; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Oruç, 2007; Özmen, 2001; Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Saraç, 2018; Şahin & Şahin, 2012; Vızlı, 2005; Yıldız, 2012) yalnızca mesleki tükenmişliği ele aldıkları görülmektedir. Ayrıca, alanyazında, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin *mesleki tükenmişlik ve iş düzeylerini* (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Avşaroğlu & Mistan, 2018), *iş stresi ve iş doyumlarını* (Bayındır-Koçak & Gökler, 2018), *tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarını* (Aydemir vd., 2014), *tükenmişlik, iş doyum ve ruh sağlığı düzeylerini* (Yiğit, 2007) çeşitli değişkenler açısından inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Alanyazındaki araştırmalar bir bütün olarak ele alındığında; araştırmaya konu olan mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve iş stresi değişkenlerini bir arada ele alıp inceleyen, özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra farklı ABD'den mezun (örneğin; sınıf öğretmenliği) olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenleri de dahil eden bir araştırmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerinin hem iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve iş stresi düzeylerinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespit edilmesine hem de bu düzeyler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesine yönelik araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş tatmin ve iş stres düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıda sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ (Minnesota İş Tatmin Ölçeği) ve alt boyutlarından aldığı puanlar; *yaş, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları engel grubu, cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, çalıştıkları kurum türü, mezun olduğu ABD ve gelir algılama düzeyi* değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin MTE (Maslach Tükenmişlik Envanteri) ve alt boyutlarından aldığı puanlar; *yaş, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları engel grubu, cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, çalıştıkları kurum türü, mezun olduğu ABD ve gelir algılama düzeyi* değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin ÖSÖ (Örgütsel Stres Ölçeği) ve alt boyutlarından aldığı puanlar; *yaş, mesleki deneyim süresi, çalıştıkları engel grubu, cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, çalıştıkları kurum türü, mezun olduğu ABD ve gelir algılama düzeyi* değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ, MTE ve ÖSÖ'den aldığı arasında ilişki var mıdır?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin iş stres ve mesleki tükenmişlik düzeyleri, iş tatminlerini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel ve bağıntısal (korelasyonel) araştırma model birlikte kullanılmıştır. Betimsel araştırmada mevcut durumun fotoğrafı çekilerek betimlenmeye çalışılırken; bağıntısal araştırmada iki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiler belirlenip neden-sonuca ilişkin ipuçlarına ulaşılmaya çalışılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2019). Dolayısıyla bu araştırmada mevcut durum olduğu gibi betimlenip, araştırmaya konu olan değişkenlerin (iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve iş stresi) arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Anadolu ve Avrupa yakasındaki 14 ilçede (Ataşehir, Çekmeköy, Kadıköy, Maltepe, Pendik, Ümraniye ve Üsküdar, Avcılar, Bağcılar, Bahçelievler, Bakırköy, Esenyurt, Eyüp ve Zeytinburnu) bulunan 11 özel eğitim okulu, 4 özel eğitim sınıfı, 2 "Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)", 7 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 292 özel eğitim öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcıların seçimi, amaçlı örnekleme türlerinden "ölçüt örnekleme" yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme türleri, önceden belirlenmiş olan ölçütleri karşılayan bir veya birden fazla özel durumda çalışmak istenildiğinde kullanılmaktadır. Dolayısıyla, örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd.,2019). Katılımcıların belirlenmesinde; (1) özel eğitim alanından mezun olup veya Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün koordinasyonu ile açılan kısa süreli (160, 240 ve 540 saatlik) kurslara katılarak sertifika alıp özel eğitim öğretmeni olarak çalışan ve (2) emekli olan öğretmenler dışındaki öğretmenler, olmak üzere iki tane önkoşul özellik dikkate alınmıştır. Tablo 1'de katılımcılara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.
Özel eğitim öğretmenlerine ait demografik verilerin dağılımı

Değişkenler	Grup	f	%
Yaş	21-25	37	12,7
	26-30	104	35,6
	31-35	50	17,1
	36 ve üstü	101	34,6
Cinsiyet	Kadın	212	72,6
	Erkek	80	27,4
Medeni Durum	Evli	157	53,8
	Bekar	135	46,2
Mesleki Deneyim Süresi	0-5 yıl	120	41,1
	6-10 yıl	104	35,6
	11 yıl ve üstü	68	23,3
Mesleki Statü	Ücretli Öğretmen	176	60,3
	Kadrolu Öğretmen	116	39,7
Mezun Olduğu ABD	Özel Eğitim	138	47,3
	Alan Dışı	154	52,7
Çalıştığı Kurum Türü	Özel Sektör	67	22,9
	Kamu Kurumu	225	77,1
Çalıştığı Engel Grubu	ZY	101	34,6
	OSB	31	10,6
	FYT	160	54,8
Gelir Algılama Düzeyi	Yetersiz	146	50,0
	Yeterli	146	50,0
Toplam		292	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük kısmını yani %35,6’sını (n=104) 26-30 yaş grubu oluştururken, bunu %34,6’lık (n=101) oranla 36 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler izlemektedir. Cinsiyet değişkenine göre dağılımlara bakıldığında; %72,6’sı (n=212) kadın, %27,4’ü (n=80) erkektir. Katılımcıların %53,8’i (n=157) evliyen, %46,2’si (n=135) bekârdır. Öğretmenlerin çoğunluğunu yani %41,1’ini (n=120) 0-5 yıl arasında kıdem yılına sahip olanlar oluştururken, bunu %35,6’lık (n=104) bir oranla 6-10 yıl kıdem yılına sahip olanlar takip etmektedir. Mesleki statü açısından bakıldığında; %60,3’ü (n=176) ücretli, %39,7’si (n=116) kadrolu öğretmenlerden oluşmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin %52,7’lik kısmını (n=154) alan dışı lisans programlarından mezunlar (örneğin; sınıf öğretmeni) oluştururken; %47,3’lük kısmını (n=138) *özel eğitim ABD* mezunları oluşturmaktadır. Öğretmenlerin büyük kısmını yani %77,1’ini (n=225) kamuda, %22,9’luk kısmını (n=67) ise özel sektörde çalışanlar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %54,8’i (n=160) “*Farklı Yetersizlik Türündeki (FYT)*” öğrencilerle çalışırken, %34,6’lık kısmı (n=101) “*Zihin Yetersizliği olan (ZY)*” öğrencilerle çalışmaktadır. Kalan %10,6’lık kısmı (n=31) “*Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)*” olan öğrencilerle çalışmaktadır. Öğretmenlerin yarısı gelirini yeterli bulurken, yarısı gelirini yetersiz bulmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanmasında “MİTÖ”, “MTE” ve “ÖSÖ” kullanılmış olup, ölçeklerle ilgili yazılı izin mail yoluyla alınmıştır. Ayrıca araştırmacıların hazırladığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Minnesota İş Tatmin Ölçeği (MİTÖ). Weiss, Dawis, England ve Lofquist (1977) tarafından geliştirilen MİTÖ’nün Türkçe Kısa Form-2 versiyonu öğretmenlerin iş tatmin düzeylerine ilişkin verileri toplamada kullanılmıştır. Ölçeğin tüm boyutları için geçerlik ve güvenirlik standartlarını karşıladığı belirlenmiştir (Hoyt alfa: İçsel Tatmin=0.86, Dışsal Tatmin=0.80 ve Genel Tatmin=0.90). MİTÖ, 3 boyutlu (genel tatmin, içsel ve dışsal tatmin) 20 maddenin yer aldığı beşli likert tipi bir araçtır.

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE). Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiştir. İnce ve Şahin (2015) tarafından uyarlama çalışması yapılan versiyonu, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin verileri toplamada kullanılmıştır. MTE, 3 alt boyutlu (duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma) 22 maddenin yer aldığı yedili likert tipi bir araçtır. İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, geçerlik ve güvenirlik standartlarını karşıladığı görülmektedir (Cronbach alfa: Duygusal Tükenme=0.83, Kişisel Başarı=0.67 ve Duyarsızlaşma=0.72).

Örgütsel Stres Ölçeği (ÖSÖ). ÖSÖ, Theorell ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. Yıldırım, Taşmaklepligil & Üzümlü (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan ÖSÖ Kısa Form’u ise, bu araştırmada öğretmenlerinin iş stres düzeylerine ilişkin verilerin toplanmasında kullanılmıştır. ÖSÖ, 3 boyutlu (iş yükü, kontrol ve sosyal destek) 17 madden oluşan beşli likert tipi bir araçtır. Ölçeğin tüm alt boyutları için Cronbach alfa katsayıları 0.60–0.80 arasında değişkenlik göstermiştir. Sonuçlardan, geçerlik ve güvenirlik açısından ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacıların geliştirmiş olduğu formda, özel eğitim öğretmenlerinin yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim süresi, mesleki statü, mezun olduğu ABD, kurum türü, çalıştıkları engel grubu ve gelir algılama düzeyine ilişkin bilgileri yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alındıktan sonra veri toplama sürecine geçilmiştir. Veriler, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı özel eğitim okulu, özel eğitim sınıfı, RAM ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan 320 özel eğitim öğretmenine ulaşılmış olup, 292 (%91’i) tanesinden geri dönüş sağlanmıştır. SPSS 22.0 (*Statistical Package for the Social Sciences*) paket programı ile verilerin analizi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, çarpıklık-basıklık değerleri, normal dağılım eğrileri ve histogram grafikleri ile dağılımın normalliğine bakılmış ve dağılımın normal olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler ışığında, parametrik test tekniklerinden yararlanarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmada, iki grubun (cinsiyet, medeni durum, kurum türü, mesleki statü, gelir algılama düzeyi ve mezun olduğu ABD) ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılırken; ikiden fazla grubun (yaş, mesleki deneyim süresi ve engel grubu) ortalamaları arasında farklılığın tespitinde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmini, mesleki tükenmişlikleri ve iş stres düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını belirlemede ise “Pearson

Korelasyon Analizi" kullanılmıştır. Ayrıca; öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş stres düzeylerinin, iş tatminlerini yordayıp yordamadığına bakmak için "Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi" kullanılmıştır.

BULGULAR

Bulgular, araştırmanın amaçlarıyla paralellik gösterecek şekilde beş başlıkta özetlenmiştir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özellikler Bakımından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymaya yönelik bulgular Tablo 2 ve 3'te görülmektedir.

Tablo 2.

MİTÖ ve alt boyutlarından alınan puanlarının yaş, mesleki deneyim süresi ve çalıştıkları engel grubu değişkenlerine göre ANOVA sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
MİTÖ (Genel)	21-25 yaş	37	74,51	11,95	G.Arası	271,67	3	90,56	,81	,491
	26-30 yaş	104	72,11	10,70	G.İçi	32363,82	288	112,37		
	31-35 yaş	50	73,22	8,24	Toplam	32635,49	291			
	36 ve üstü	101	71,60	11,00						
	Toplam	292	72,43	10,59						
İçsel Tatmin	21-25 yaş	37	46,30	6,55	G.Arası	36,65	3	12,22	,31	,821
	26-30 yaş	104	45,66	6,03	G.İçi	11512,10	288	39,98		
	31-35 yaş	50	46,44	5,49	Toplam	11548,75	291			
	36 ve üstü	101	45,56	6,89						
	Toplam	292	45,84	6,30						
Dışsal Tatmin	21-25 yaş	37	20,32	4,91	G.Arası	93,90	3	31,30	1,54	,205
	26-30 yaş	104	18,67	4,77	G.İçi	5865,02	288	20,37		
	31-35 yaş	50	19,02	3,64	Toplam	5958,92	291			
	36 ve üstü	101	18,54	4,48						
	Toplam	292	18,90	4,53						
MİTÖ (Genel)	0-5 yıl	120	72,69	10,60	G.Arası	97,69	2	48,84	,43	,648
	6-10 yıl	104	72,81	9,80	G.İçi	32537,80	289	112,59		
	11 ve üstü	68	71,38	11,77	Toplam	32635,49	291			
	Toplam	292	72,43	10,59						
İçsel Tatmin	0-5 yıl	120	45,53	6,08	G.Arası	47,51	2	23,75	,60	,551
	6-10 yıl	104	46,38	5,68	G.İçi	11501,25	289	39,80		
	11 ve üstü	68	45,56	7,51	Toplam	11548,75	291			
	Toplam	292	45,84	6,30						
Dışsal Tatmin	0-5 yıl	120	19,33	4,46	G.Arası	42,54	2	21,27	1,04	,355
	6-10 yıl	104	18,74	4,37	G.İçi	5916,37	289	20,47		
	11 ve üstü	68	18,38	4,87	Toplam	5958,92	291			
	Toplam	292	18,90	4,53						
MİTÖ (Genel)	ZY	101	72,10	10,02	G.Arası	20,08	2	10,04	,90	,915
	OSB	31	72,90	12,31	G.İçi	32615,41	289	112,86		
	FYT	160	72,54	10,65	Toplam	32635,49	291			
	Toplam	292	72,43	10,59						
İçsel Tatmin	ZY	101	46,20	5,90	G.Arası	29,74	2	14,87	,37	,689
	OSB	31	45,13	7,19	G.İçi	11519,02	289	39,86		
	FYT	160	45,76	6,39	Toplam	11548,75	291			
	Toplam	292	45,84	6,30						
Dışsal Tatmin	ZY	101	18,42	4,52	G.Arası	58,51	2	29,26	1,43	,240
	OSB	31	19,94	5,01	G.İçi	5900,41	289	20,42		
	FYT	160	19,00	4,42	Toplam	5958,92	291			
	Toplam	292	18,90	4,53						

Tablo 2'deki ANOVA sonuçlarından da görüldüğü üzere, özel eğitim öğretmenlerinin *MİTÖ*'den aldıkları genel puanların; *yaş* ($F=,81$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=,43$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=,90$; $P>,05$) değişkenlerine ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. *MİTÖ İçsel Tatmin* alt boyutunda öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=,31$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=,60$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=,37$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark görülmüştür. *MİTÖ Dışsal Tatmin* alt boyutunda öğretmenlerin aldıkları puanların ise; *yaş* ($F=1,54$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=1,04$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=1,43$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı çıkmamıştır.

Tablo 3.

MİTÖ ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, mezun olduğu ABD, çalıştıkları kurum türü ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
MİTÖ (Genel)	Kadın	212	72,01	10,56	,73	-1,09	290	,278
	Erkek	80	73,53	10,65	1,19			
İçsel Tatmin	Kadın	212	45,53	6,23	,43	-1,39	290	,166
	Erkek	80	46,68	6,45	,72			
Dışsal Tatmin	Kadın	212	18,82	4,52	,31	-,47	290	,639
	Erkek	80	19,10	4,56	,51			
MİTÖ (Genel)	Evli	157	72,46	10,25	,82	,05	290	,958
	Bekar	135	72,39	11,01	,95			
İçsel Tatmin	Evli	157	46,05	6,27	,50	,61	290	,543
	Bekar	135	45,60	6,35	,55			
Dışsal Tatmin	Evli	157	18,66	4,26	,34	-,98	290	,327
	Bekar	135	19,18	4,81	,41			
MİTÖ (Genel)	Ücretli	176	71,40	10,53	,79	-2,05	290	,041
	Kadrolu	116	73,98	10,53	,98			
İçsel Tatmin	Ücretli	176	44,93	6,28	,47	-3,11	290	,002
	Kadrolu	116	47,23	6,10	,57			
Dışsal Tatmin	Ücretli	176	18,76	4,51	,34	-,63	290	,528
	Kadrolu	116	19,10	4,57	,42			
MİTÖ (Genel)	Özel Eğitim	138	73,97	10,73	,91	2,38	290	,018
	Diğer	154	71,05	10,30	,83			
İçsel Tatmin	Özel Eğitim	138	47,11	6,00	,51	3,31	290	,001
	Diğer	154	44,71	6,36	,51			
Dışsal Tatmin	Özel Eğitim	138	19,07	4,77	,41	,63	290	,532
	Diğer	154	18,74	4,31	,35			

Tablo 4'ün devamı

Puan	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
MİTÖ (Genel)	Özel Sektör	67	73,15	12,33	1,51	,57	290	,572
	Kamu Kurumu	225	72,21	10,03	,67			
İçsel Tatmin	Özel Sektör	67	46,12	6,38	,78	,41	290	,683
	Kamu Kurumu	225	45,76	6,29	,42			
Dışsal Tatmin	Özel Sektör	67	19,36	5,51	,67	,82	290	,414
	Kamu Kurumu	225	18,76	4,19	,28			
MİTÖ (Genel)	Gelir Yetersiz	146	68,79	9,65	,80	-6,25	290	,000
	Gelir Yeterli	146	76,07	10,26	,85			
İçsel Tatmin	Gelir Yetersiz	146	43,83	6,18	,51	-5,76	290	,000
	Gelir Yeterli	146	47,86	5,77	,48			
Dışsal Tatmin	Gelir Yetersiz	146	17,43	4,04	,33	-5,84	290	,000
	Gelir Yeterli	146	20,36	4,53	,37			

Tablo 3'teki bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin *MİTÖ'den* aldıkları genel puanların; *cinsiyet* ($t=-1,09$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=,05$; $p>,05$) ve *çalıştıkları kurum türü* ($t=,57$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=-2,05$; $p<,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=2,38$; $p<,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-6,25$; $p<,001$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

MİTÖ İçsel Tatmin alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *cinsiyet* ($t=-1,39$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=,61$; $p>,05$) ve *çalıştıkları kurum türü* ($t=,41$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=-3,11$; $p<,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=3,31$; $p<,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-5,76$; $p<,001$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Ayrıca gelirini “yeterli” bulan, özel eğitim ABD mezunu ve “kadrolu” olan özel eğitim öğretmenleri lehine fark bulunmuştur.

MİTÖ Dışsal Tatmin alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *cinsiyet* ($t=-,47$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=-,98$; $p>,05$), *mesleki statü* ($t=-,63$; $p>,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=,63$; $p>,05$) ve *çalıştıkları kurum türü* ($t=,82$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *gelir algılama düzeyi* ($t=-5,84$; $p<,001$) değişkenine göre grupların ortalamaları arasında gelirini “yeterli” bulan öğretmenler lehine anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda görülmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özellikler Bakımından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

MTE ve alt boyutlarından özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları puanların çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 4 ve 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

MTE ve alt boyutlarından alınan puanların yaş, mesleki deneyim süresi ve çalıştıkları engel grubu değişkenine göre ANOVA sonuçları

f , $\bar{X}$ ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
MTE (Genel)	21-25 yaş	37	46,16	9,90	G.Arası	367,79	3	122,60	1,06	,368
	26-30 yaş	104	47,11	11,80	G.İçi	33451,18	288	116,15		
	31-35 yaş	50	47,58	10,25	Toplam	33818,97	291			
	36 ve üstü	101	44,83	10,22						
	Toplam	292	46,28	10,78						
Duygusal Tükenme	21-25 yaş	37	21,16	6,00	G.Arası	47,66	3	15,89	,39	,761
	26-30 yaş	104	22,00	6,87	G.İçi	11769,83	288	40,87		
	31-35 yaş	50	22,22	6,27	Toplam	11817,48	291			
	36 ve üstü	101	21,33	6,07						
	Toplam	292	21,70	6,37						
Kişisel Başarısızlık	21-25 yaş	37	17,05	4,33	G.Arası	64,74	3	21,58	1,49	,216
	26-30 yaş	104	17,09	3,99	G.İçi	4159,13	288	14,44		
	31-35 yaş	50	17,32	3,05	Toplam	4223,87	291			
	36 ve üstü	101	16,17	3,73						
	Toplam	292	16,80	3,81						
Duyarsızlaşma	21-25 yaş	37	7,95	2,32	G.Arası	30,20	3	10,07	1,39	,246
	26-30 yaş	104	8,02	2,91	G.İçi	2084,33	288	7,24		
	31-35 yaş	50	8,04	3,00	Toplam	2114,53	291			
	36 ve üstü	101	7,34	2,41						
	Toplam	292	7,78	2,70						
MTE (Genel)	0-5 yıl	120	44,79	9,44	G.Arası	494,15	2	247,08	2,14	,119
	6-10 yıl	104	47,72	11,92	G.İçi	33324,82	289	115,31		
	11 ve üstü	68	46,71	10,98	Toplam	33818,97	291			
	Toplam	292	46,28	10,78						
Duygusal Tükenme	0-5 yıl	120	20,67	5,97	G.Arası	225,31	2	112,65	2,81	,062
	6-10 yıl	104	22,24	6,75	G.İçi	11592,17	289	40,11		
	11 ve üstü	68	22,69	6,30	Toplam	11817,48	291			
	Toplam	292	21,70	6,37						
Kişisel Başarısızlık	0-5 yıl	120	16,66	3,68	G.Arası	37,08	2	18,54	1,28	,280
	6-10 yıl	104	17,26	3,89	G.İçi	4186,79	289	14,49		
	11 ve üstü	68	16,37	3,91	Toplam	4223,87	291			
	Toplam	292	16,80	3,81						
Duyarsızlaşma	0-5 yıl	120	7,47	2,11	G.Arası	33,22	2	16,61	2,31	,101
	6-10 yıl	104	8,22	3,15	G.İçi	2081,31	289	7,20		
	11 ve üstü	68	7,65	2,81	Toplam	2114,53	291			
	Toplam	292	7,78	2,70						
MTE (Genel)	ZY	101	46,12	10,40	G.Arası	265,27	2	132,63	1,14	,320
	OSB	31	43,71	11,20	G.İçi	33553,71	289	116,10		
	FYT	160	46,88	10,92	Toplam	33818,97	291			
	Toplam	292	46,28	10,78						
Duygusal Tükenme	ZY	101	21,46	6,30	G.Arası	96,54	2	48,27	1,19	,306
	OSB	31	20,29	6,38	G.İçi	11720,94	289	40,56		
	FYT	160	22,13	6,41	Toplam	11817,48	291			
	Toplam	292	21,70	6,37						
Kişisel Başarısızlık	ZY	101	16,97	3,67	G.Arası	13,17	2	6,58	,45	,637
	OSB	31	16,23	3,95	G.İçi	4210,71	289	14,57		
	FYT	160	16,81	3,88	Toplam	4223,87	291			
	Toplam	292	16,80	3,81						
Duyarsızlaşma	ZY	101	7,69	2,73	G.Arası	15,71	2	7,86	1,08	,340
	OSB	31	7,19	2,54	G.İçi	2098,82	289	7,26		
	FYT	160	7,94	2,70	Toplam	2114,53	291			
	Toplam	292	7,78	2,70						

Tablo 4'teki ANOVA sonuçlarında, özel eğitim öğretmenlerinin *MTE'den* aldıkları genel puanların; *yaş* ($F=1,06$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=2,14$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=1,14$; $P>,05$) değişkenlerine ait aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark gözlenmemiştir. *MTE Duygusal Tükenme alt boyutundan* öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=,39$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=2,81$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=1,19$; $P>,05$) değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

MTE Kişisel Başarısızlık alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=1,49$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=1,28$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=,45$; $P>,05$) değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmamıştır. *MTE Duyarsızlaşma alt boyutundan* öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=1,39$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=2,31$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=1,08$; $P>,05$) değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark saptanmamıştır.

Tablo 6.

MTE ve alt boyutlarında alınan puanların cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, mezun oldukları ABD çalıştıkları kurum türü ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
MTE (Genel)	Kadın	212	44,99	10,39	,71	-3,40	290	,001
	Erkek	80	49,71	11,12	1,24			
Duygusal Tükenme	Kadın	212	21,22	6,30	,43	-2,12	290	,035
	Erkek	80	22,98	6,42	,72			
Kişisel Başarısızlık	Kadın	212	16,41	3,80	,26	-2,95	290	,003
	Erkek	80	17,86	3,66	,41			
Duyarsızlaşma	Kadın	212	7,36	2,34	,16	-3,83	290	,000
	Erkek	80	8,88	3,23	,36			
MTE (Genel)	Evli	157	46,53	11,59	,92	,42	290	,673
	Bekar	135	45,99	9,80	,84			
Duygusal Tükenme	Evli	157	21,90	6,66	,53	,58	290	,565
	Bekar	135	21,47	6,04	,52			
Kişisel Başarısızlık	Evli	157	16,81	3,93	,31	,02	290	,984
	Bekar	135	16,80	3,68	,32			
Duyarsızlaşma	Evli	157	7,82	2,89	,23	,30	290	,763
	Bekar	135	7,73	2,46	,21			
MTE (Genel)	Ücretli	176	44,73	10,29	,78	-3,07	290	,002
	Kadrolu	116	48,63	11,12	1,03			
Duygusal Tükenme	Ücretli	176	20,95	6,18	,47	-2,50	290	,013
	Kadrolu	116	22,84	6,51	,60			
Kişisel Başarısızlık	Ücretli	176	16,39	3,84	,29	-2,33	290	,021
	Kadrolu	116	17,44	3,68	,34			
Duyarsızlaşma	Ücretli	176	7,40	2,28	,17	-2,82	290	,005
	Kadrolu	116	8,35	3,15	,29			
MTE (Genel)	Özel Eğitim	138	49,03	10,77	,92	4,24	290	,000
	Diğer	154	43,82	10,21	,82			
Duygusal Tükenme	Özel Eğitim	138	23,21	6,33	,54	3,93	290	,000
	Diğer	154	20,34	6,12	,49			
Kişisel Başarısızlık	Özel Eğitim	138	17,51	3,61	,31	3,06	290	,002
	Diğer	154	16,17	3,89	,31			
Duyarsızlaşma	Özel Eğitim	138	8,30	2,94	,25	3,18	290	,002
	Diğer	154	7,31	2,37	,19			

Tablo 7'in devamı

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
MTE (Genel)	Özel Sektör	67	47,39	11,13	1,36	,96	290	,339
	Kamu Kurumu	225	45,95	10,68	,71			
Duygusal Tükenme	Özel Sektör	67	23,16	6,71	,82	2,16	290	,032
	Kamu Kurumu	225	21,26	6,22	,41			
Kişisel Başarısızlık	Özel Sektör	67	16,31	4,09	,50	-1,20	290	,230
	Kamu Kurumu	225	16,95	3,72	,25			
Duyarsızlaşma	Özel Sektör	67	7,91	2,40	,29	,46	290	,646
	Kamu Kurumu	225	7,74	2,78	,19			
MTE (Genel)	Gelir Yetersiz	146	46,09	11,39	,94	-,30	290	,762
	Gelir Yeterli	146	46,47	10,17	,84			
Duygusal Tükenme	Gelir Yetersiz	146	21,90	6,85	,57	,53	290	,595
	Gelir Yeterli	146	21,50	5,88	,49			
Kişisel Başarısızlık	Gelir Yetersiz	146	16,62	4,02	,33	-,81	290	,417
	Gelir Yeterli	146	16,99	3,59	,30			
Duyarsızlaşma	Gelir Yetersiz	146	7,57	2,63	,22	-1,33	290	,186
	Gelir Yeterli	146	7,99	2,75	,23			

Tablo 5'teki bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin *MTE*'den aldıkları genel puanların; *medeni durum* ($t=,42$; $p>,05$), *çalıştıkları kurum türü* ($t=,96$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-,30$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark bulunmazken; *cinsiyet* ($t=-3,40$; $p<,05$), *mesleki statü* ($t=-3,07$; $p<,05$) ve *mezun olduğu ana ABD* ($t=4,24$; $p<,001$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. *MTE Duygusal Tükenme* alt boyutundan öğretmenlerin puanlarının; *medeni durum* ($t=,58$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=,53$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark bulunmazken; *cinsiyet* ($t=-2,12$; $p<,05$), *mesleki statü* ($t=-2,50$; $p<,05$), *mezun olduğu ABD* ($t=3,93$; $p<,001$) ve *çalıştıkları kurum türü* ($t=2,16$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda ortaya çıkmıştır.

MTE Kişisel Başarısızlık alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *medeni durum* ($t=,02$; $p>,05$), *çalıştıkları kurum türü* ($t=-1,20$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-,81$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark bulunmazken; *cinsiyet* ($t=-2,95$; $p<,05$), *mesleki statü* ($t=-2,33$; $p<,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=3,06$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda belirlenmiştir. *MTE Duyarsızlaşma* alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *medeni durum* ($t=,30$; $p>,05$), *çalıştıkları kurum türü* ($t=,46$; $p>,05$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=-1,33$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında fark bulunmazken; *cinsiyet* ($t=-3,83$; $p<,001$), *mesleki statü* ($t=-2,82$; $p<,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=3,18$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda saptanmıştır. *MTE*'den alınan genel ve tüm alt boyut puanları dikkate alındığında; "erkek" ve "kadrolu" olan özel eğitim öğretmenleri lehine fark ortaya çıkarken, *mezun olduğu ABD* değişkeninde özel eğitim ABD mezunları lehine fark görülmüştür. Ölçeğin duygusal tükenme alt boyutunda ise, özel sektörde çalışan öğretmenler lehine fark ortaya çıkmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Stres Düzeylerinin Çeşitli Demografik Özellikler Bakımından Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

ÖSÖ ve alt boyutlarından özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları puanların çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular Tablo 6 ve 7'de yer almaktadır.

Tablo 8.

ÖSÖ ve alt boyutlarında alınan puanların yaş, mesleki deneyim süresi ve çalıştıkları engel grubu değişkenine göre ANOVA sonuçları

f , $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
ÖSÖ (Genel)	21-25 yaş	37	,82	,30	G.Arası	,19	3	,06	1,44	,230
	26-30 yaş	104	,76	,18	G.İçi	12,34	288	,04		
	31-35 yaş	50	,75	,19	Toplam	12,53	291			
	36 ve üstü	101	,74	,20						
	Toplam	292	,76	,21						
İş Yüğü	21-25 yaş	37	16,81	3,32	G.Arası	36,86	3	12,29	1,10	,348
	26-30 yaş	104	16,52	3,29	G.İçi	3210,38	288	11,15		
	31-35 yaş	50	16,12	3,49	Toplam	3247,25	291			
	36 ve üstü	101	15,84	3,32						
	Toplam	292	16,25	3,34						
İş Kontrolü	21-25 yaş	37	21,70	3,88	G.Arası	5,05	3	1,68	,20	,900
	26-30 yaş	104	21,96	2,74	G.İçi	2483,45	288	8,62		
	31-35 yaş	50	21,68	2,68	Toplam	2488,49	291			
	36 ve üstü	101	21,99	2,85						
	Toplam	292	21,89	2,92						
Sosyal Destek	21-25 yaş	37	25,05	3,50	G.Arası	37,57	3	12,52	,97	,408
	26-30 yaş	104	24,62	3,80	G.İçi	3726,76	288	12,94		
	31-35 yaş	50	23,82	3,56	Toplam	3764,33	291			
	36 ve üstü	101	24,65	3,44						
	Toplam	292	24,55	3,60						
ÖSÖ (Genel)	0-5 yıl	120	,77	,24	G.Arası	,05	2	,03	,57	,566
	6-10 yıl	104	,75	,17	G.İçi	12,48	289	,04		
	11 ve üstü	68	,75	,20	Toplam	12,53	291			
	Toplam	292	,76	,21						
İş Yüğü	0-5 yıl	120	16,44	3,54	G.Arası	9,32	2	4,66	,42	,660
	6-10 yıl	104	16,21	3,04	G.İçi	3237,92	289	11,20		
	11 ve üstü	68	15,99	3,45	Toplam	3247,25	291			
	Toplam	292	16,25	3,34						
İş Kontrolü	0-5 yıl	120	21,88	3,22	G.Arası	3,14	2	1,57	,18	,883
	6-10 yıl	104	22,01	2,63	G.İçi	2485,35	289	8,60		
	11 ve üstü	68	21,74	2,83	Toplam	2488,49	291			
	Toplam	292	21,89	2,92						
Sosyal Destek	0-5 yıl	120	25,01	3,28	G.Arası	47,56	2	23,78	1,85	,159
	6-10 yıl	104	24,36	3,66	G.İçi	3716,77	289	12,86		
	11 ve üstü	68	24,03	3,96	Toplam	3764,33	291			
	Toplam	292	24,55	3,60						
ÖSÖ (Genel)	ZY	101	,74	,21	G.Arası	,11	2	,06	1,29	,278
	OSB	31	,74	,22	G.İçi	12,42	289	,04		
	FYT	160	,78	,20	Toplam	12,53	291			
	Toplam	292	,76	,21						
İş Yüğü	ZY	101	15,55	3,47	G.Arası	83,33	2	41,66	3,81	,023
	OSB	31	16,16	3,40	G.İçi	3163,92	289	10,95		
	FYT	160	16,71	3,18	Toplam	3247,25	291			
	Toplam	292	16,25	3,34						
İş Kontrolü	ZY	101	21,52	2,66	G.Arası	28,63	2	14,32	1,68	,188
	OSB	31	22,55	2,85	G.İçi	2459,86	289	8,51		
	FYT	160	21,99	3,08	Toplam	2488,49	291			
	Toplam	292	21,89	2,92						
Sosyal Destek	ZY	101	23,86	3,59	G.Arası	77,65	2	38,82	3,04	,049
	OSB	31	24,55	3,78	G.İçi	3686,68	289	12,76		
	FYT	160	24,98	3,52	Toplam	3764,33	291			
	Toplam	292	24,55	3,60						

Tablo 6'daki ANOVA sonuçlarında, özel eğitim öğretmenlerinin *ÖSÖ'den* aldıkları genel puanların; *yaş* ($F=1,44$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=,57$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=1,29$; $P>,05$) değişkenlerine ait aritmetik ortalamalar arasında anlamlı fark gözlenmemiştir.

ÖSÖ İş Yüğü alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=1,10$; $P>,05$) ve *mesleki deneyim süresi* ($F=,42$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken, *çalıştıkları engel grubu* ($F=3,81$; $P<,05$) değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

ÖSÖ İş Kontrolü alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=,20$; $P>,05$), *mesleki deneyim süresi* ($F=,18$; $P>,05$) ve *çalıştıkları engel grubu* ($F=1,68$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

ÖSÖ Sosyal Destek alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *yaş* ($F=,97$; $P>,05$) ve *mesleki deneyim süresi* ($F=1,85$; $P>,05$) değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçlarında, grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken, *çalıştıkları engel grubu* ($F=3,04$; $P<,05$) değişkenine göre grupların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Yukarıdaki analizlerde ortaya çıkan farklılıkların kaynaklarını belirlemek için varyansların homojenliğine bakılmıştır. Ölçeğin *iş yükü* ($lf=1,311$ $p>,05$) ve *sosyal destek* ($lf=,443$ $p>,05$) alt boyutlarına yönelik levene testi sonuçlarına göre varyanslar homojen olduğu için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testinden elde edilen bulgulara; *ÖSÖ'nün iş yükü ve sosyal destek alt boyutu için özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları engel grubu dikkate alındığında, yalnızca ZY'li" ve FYT'deki öğrencilerle çalışan öğretmenler arasında anlamlı düzeyde farklılık* ($p<,05$) çıkmıştır. Bu farklılığın ise *"farklı yetersizlik türündeki"* öğrencilerle çalışanlar lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 7.

ÖSÖ ve alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet, medeni durum, mesleki statü, mezun olduğu ABD, çalıştıkları kurum türü ve gelir algılama düzeyi değişkenlerine göre Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
ÖSÖ (Genel)	Kadın	212	,77	,22	,01	1,39	290	,167
	Erkek	80	,73	,18	,02			
İş Yüğü	Kadın	212	16,39	3,35	,23	1,15	290	,251
	Erkek	80	15,89	3,31	,37			
İş Kontrolü	Kadın	212	21,89	3,10	,21	,01	290	,991
	Erkek	80	21,89	2,42	,27			
Sosyal Destek	Kadın	212	24,77	3,44	,24	1,75	290	,081
	Erkek	80	23,95	3,95	,44			
ÖSÖ (Genel)	Evli	157	,74	,20	,02	-1,38	290	,168
	Bekar	135	,78	,22	,02			
İş Yüğü	Evli	157	16,00	3,34	,27	-1,40	290	,162
	Bekar	135	16,55	3,33	,29			
İş Kontrolü	Evli	157	21,96	2,88	,23	,45	290	,654
	Bekar	135	21,81	2,99	,26			
Sosyal Destek	Evli	157	24,85	3,31	,26	1,55	290	,122
	Bekar	135	24,19	3,88	,33			
ÖSÖ (Genel)	Ücretli	176	,78	,21	,02	2,27	290	,024
	Kadrolu	116	,73	,20	,02			

Tablo 7'nin devamı

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
İş Yükü	Ücretli	176	16,77	3,11	,23	3,33	290	,001
	Kadrolu	116	15,47	3,53	,33			
İş Kontrolü	Ücretli	176	22,02	3,06	,23	,91	290	,363
	Kadrolu	116	21,70	2,71	,25			
Sosyal Destek	Ücretli	176	25,01	3,16	,24	2,71	290	,007
	Kadrolu	116	23,85	4,09	,38			
ÖSÖ (Genel)	Özel Eğitim	138	,75	,22	,02	-,68	290	,499
	Diğer	154	,77	,20	,02			
İş Yükü	Özel Eğitim	138	15,96	3,41	,29	-1,44	290	,151
	Diğer	154	16,52	3,26	,26			
İş Kontrolü	Özel Eğitim	138	21,78	2,90	,25	-,64	290	,525
	Diğer	154	21,99	2,95	,24			
Sosyal Destek	Özel Eğitim	138	24,10	3,88	,33	-2,02	290	,044
	Diğer	154	24,95	3,28	,26			
ÖSÖ (Genel)	Özel Sektör	67	,85	,24	,03	3,82	290	,000
	Kamu Kurumu	225	,73	,19	,01			
İş Yükü	Özel Sektör	67	18,39	2,70	,33	6,35	290	,000
	Kamu Kurumu	225	15,62	3,25	,22			
İş Kontrolü	Özel Sektör	67	22,34	3,33	,41	1,45	290	,149
	Kamu Kurumu	225	21,76	2,79	,19			
Sosyal Destek	Özel Sektör	67	24,96	3,35	,41	1,06	290	,292
	Kamu Kurumu	225	24,43	3,67	,24			
ÖSÖ (Genel)	Gelir Yetersiz	146	,79	,20	,02	2,44	290	,015
	Gelir Yeterli	146	,73	,22	,02			
İş Yükü	Gelir Yetersiz	146	16,70	3,16	,26	2,29	290	,023
	Gelir Yeterli	146	15,81	3,47	,29			
İş Kontrolü	Gelir Yetersiz	146	21,60	2,87	,24	-1,69	290	,093
	Gelir Yeterli	146	22,18	2,96	,24			
Sosyal Destek	Gelir Yetersiz	146	24,46	3,46	,29	-,42	290	,673
	Gelir Yeterli	146	24,64	3,74	,31			

Tablo 7'deki bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlara bakıldığında, *ÖSÖ'den* özel eğitim öğretmenlerinin aldıkları genel puanların; *cinsiyet* ($t=1,39$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=-1,38$; $p>,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=-,68$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=2,27$; $p<,05$), *çalıştıkları kurum türü* ($t=3,82$; $p<,001$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=2,44$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir.

ÖSÖ İş Yükü alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; *cinsiyet* ($t=1,15$; $p>,05$), *medeni durum* ($t=-1,40$; $p>,05$) ve *mezun olduğu ABD* ($t=-1,44$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; *mesleki statü* ($t=3,33$; $p<,05$), *kurum türü* ($t=6,35$; $p<,001$) ve *gelir algılama düzeyi* ($t=2,29$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Bu sonuçlar; *ücretli* öğretmenler ile *özel sektörde çalışan özel eğitim öğretmenlerin* yanı sıra gelir düzeyini “*yetersiz*” bulan öğretmenler lehine bir farkın olduğunu göstermektedir.

ÖSÖ İş Kontrolü alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; cinsiyet ($t=,01$; $p>,05$), medeni durum ($t=,45$; $p>,05$), mesleki statü ($t=,91$; $p>,05$), mezun olduğu ABD ($t=-,64$; $p>,05$), kurum türü ($t=1,45$; $p>,05$) ve gelir algılama düzeyi ($t=-1,69$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda gözlenmiştir.

ÖSÖ Sosyal Destek alt boyutundan öğretmenlerin aldıkları puanların; cinsiyet ($t=1,75$; $p>,05$), medeni durum ($t=1,55$; $p>,05$), kurum türü ($t=1,06$; $p>,05$) ve gelir algılama düzeyi ($t=-,42$; $p>,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmazken; mesleki statü ($t=2,71$; $p<,05$) ve mezun olduğu ABD ($t=-2,02$; $p<,05$) değişkenlerine göre grupların ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu bağımsız gruplar t-testinden elde edilen sonuçlarda görülmektedir. Bu sonuçlar, “ücretli” öğretmenlerin yanı sıra “diğer” başlığı altında yer alan özel eğitim ABD dışındaki ana bilim dallarından mezun olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışanlar lehine fark olduğunu göstermektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İş Tatmini, Mesleki Tükenmişlik ve İş Stresi Düzeyleri Arasında İlişki Olup Olmadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve iş stresi düzeyi arasında anlamlı ilişki olup olmadığına ilişkin bulgu Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

MİTÖ puanları, MTE puanları ve ÖSÖ puanları arasındaki ilişkiler

Değişkenler	N	R	P
İş Tatmini			
Tükenmişlik	292	-,49	,000
İş Tatmini			
Stres	292	-,49	,000
Tükenmişlik			
Stres	292	,50	,000

Tablo 8’deki Pearson analizi sonuçlarına bakıldığında; özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ’den aldığı puanlar ile MTE puanları arasında *orta düzeyde negatif yönlü* anlamlı ilişki ($r=-,49$; $p<,001$) olduğu ve bir değişkenin diğerinin %24’ünü ($R=0,24$) açıkladığı belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin MİTÖ’den aldığı puanlar ile ÖSÖ puanları arasında *orta düzeyde negatif yönlü* anlamlı ilişki ($r=-,49$; $p<,001$) olduğu ve bir değişkenin diğerinin %24’ünü ($R=0,24$) açıkladığı görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin MTE’den aldığı puanlar ile ÖSÖ puanları arasında ise, *orta düzeyde pozitif yönlü* anlamlı bir ilişki olduğu ($r=,50$; $p<,001$) ve bir değişkenin diğerinin %25’ini ($R=0,25$) açıkladığı saptanmıştır. Korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak 1.00–0.70 arasında yüksek; 0.70–0.30 arasında orta; 0.30–0.00 arasında ise düşük düzeyde ilişki olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2019, s.32). Dolayısıyla, mesleki tükenmişlik ve iş stres düzeyleri arttıkça iş tatmin düzeyinin düştüğü, mesleki tükenmişlik ile iş stres düzeylerinin aynı yönde ve birlikte hareket ettikleri görülmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve İş Stresi Düzeylerinin, İş Tatmin Düzeylerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin puanlarının (yordanan), mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenleri (yordayıcı) tarafından yordayıp yordamadığını belirlemek için “Çoklu Doğrusal Regresyon” yapılmıştır. Çoklu Doğrusal Regresyona karar verirken; değişkenler arasındaki ilişkiye, dağılımın normalliğine ve çoklu bağıntılılık durumuna bakılmıştır.

Dağılımın normalliğine bakmak için histogram grafiği, normal dağılım eğrileri ve saçılma diyagramları çizildiğinde, normale yakın dağılım görülmüştür. Saçılma diyagramlarında; yordayıcı değişkenlerle (mesleki tükenmişlik ve iş stresi) yordanan (iş tatmini) değişken arasında doğrusal ilişki bulunmuştur. Değişkenler arası çoklu bağıntılılık için yapılan analizlerde ise, ikili korelasyon katsayılarının ,80’den düşük, tolerans değerlerinin ,20’den yüksek, varyans büyütme faktörü

değerlerinin 10,00'dan düşük ve durum indeks değerlerinin 30,00'dan düşük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla, yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle, çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş tatminlerinin yordanmasına ilişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	B	T	P	İkili R	Kısmi R
Sabit (MİTÖ)	99,93	2,44	-	40,95	,000	-	-
MTE	-,33	,06	-,33	5,92	,000	-,49	-,33
ÖSÖ	-16,41	2,86	-,32	5,75	,000	-,49	-,32
R= ,56	R ² = ,32						
F _(2,289) = 67,55	p = ,000						

Çoklu doğrusal regresyon analizinde; mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenleri birlikte, iş tatmini puanlarıyla orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu Tablo 9'da görülmektedir. Yordayıcı değişkenler ikisi birlikte toplam varyansın %32'sini ($R=,56$, $R^2=,32$, $p<,001$) açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin görece önem sırasının çoktan aza doğru yani mesleki tükenmişlik ve iş stresi şeklinde olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarında ise; her iki yordayıcı değişkenin iş tatmini üzerinde anlamlı (önemli) birer yordayıcı olduğu saptanmıştır. Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki ikili korelasyon katsayıları incelendiğinde; mesleki tükenmişlik ile iş tatmini arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki ($r=-,49$; $p<,001$) bulunurken; iş stresi ile iş tatmini arasında orta düzeyde negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-,49$; $p<,001$). Yordayıcı değişkenlerle yordanan değişken arasındaki kısmi korelasyon katsayılarına bakıldığında; iş stresi değişkeni kontrol edildiğinde mesleki tükenmişlik ile iş tatmini arasında -,33, mesleki tükenmişlik değişkeni kontrol edildiğinde ise iş stresi ile iş tatmini arasında -,32 değerlerinde tespit edilmiştir. Bu değerlerde, kısmi korelasyon katsayılarının orta düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin; (1) iş tatmin düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına, (2) tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına, (3) stres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına, (4) mesleki tükenmişlik, iş tatmini ve iş stresi düzeyleri arasında ilişki olup olmadığına ve (5) iş stresi düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin, iş tatmin düzeylerini yordayıp yordamadığına ilişkin olmak üzere toplam beş başlıkta özetlenmiştir.

Araştırmanın birinci bulgusunda, özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin; *yaş*, *mesleki deneyim süresi*, *çalıştıkları engel grubu*, *medeni durum*, *cinsiyet* ve *kurum türü* (kamu-özel sektör) değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmazken, *mesleki statü* (kadrolu öğretmen-ücretli öğretmen), *mezun olduğu ABD* ve *gelir algılama düzeyi* değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin düzeyi üzerinde *yaş* (DeVito, 1998; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Yiğit, 2007; Bayındır-Koçak & Gökler, 2018), *deneyim süresi* (DeVito, 1998; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Arı ve Sipal, 2009; Strydom, Nortje, Beukes, Esterhuysen ve Westhuizen, 2012; Akkaş, 2017; Yılmaz, 2018), *engel grubu* (DeVito, 1998; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Willard, 2004; Akkaş, 2017), *cinsiyet* (DeVito, 1998; Abushaira, 2012; Strydom ve arkadaşları, 2012; Yılmaz, 2018), *medeni durum* (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Yiğit, 2007) ve *kurum türü* (Yiğit, 2007; Yılmaz, 2018) değişkenlerinin anlamlı etkisinin olmadığı ve dolayısıyla araştırma sonuçları mevcut araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öte yandan bazı araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmediği görülmektedir. Örneğin; Stempien ve Loeb (2002) yürüttüğü çalışmada, *deneyim süresi* değişkeninin iş tatmini üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde; mevcut çalışmada *cinsiyet* değişkeninin iş tatmini üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı belirlenirken; bazı çalışmalarda (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Yiğit, 2007; Bayındır-Koçak & Gökler, 2018) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla iş

tatmini yaşadığı saptanmıştır. *Engel grubu* değişkeni açısından bakıldığında, Abushaira'nın (2012) yürüttüğü çalışmada iş tatmininin “*işe yönelik tutumlar*” boyutunda anlamlı etki ortaya çıkmamıştır. Ancak fiziksel, zihinsel ve çoklu engele sahip öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görme ve işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre “*akademik ve mesleki yeterlilik*” boyutunda daha fazla iş tatmini yaşadıkları görülmüştür. *Kurum türü* açısından bakıldığında ise, mevcut araştırmada elde edilen sonuçtan farklı olarak Avşaroğlu ve Mistan (2018), özel sektörde çalışan öğretmenlerin devlette çalışan öğretmenlerden daha fazla iş tatmini yaşadığını ileri sürmektedirler.

Alanyazında öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri üzerinde *mesleki statü* (Akartaş, 2018), *mezun olduğu ABD* (Yiğit, 2007) ve *gelir algılama* (Arı & Sipal, 2009; Dhanalakshmi & Gnanajane-Eljo, 2014) değişkenlerinin anlamlı etkide bulunduğu ve dolayısıyla alanyazındaki araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmada kadrolu özel eğitim öğretmenlerinin ücretli öğretmenlere göre daha fazla iş tatmini yaşadıkları belirlenmiştir. Bu durum, ücretli öğretmenlerin işlerini kaybetme endişesinden (iş akdine son verilmesi vb.) kaynaklanmış olabilir. Öte yandan, Dhanalakshmi ve Gnanajane-Eljo (2014) öğretmenin mesleki statüsünün öğretmenlerin iş tatminleri üzerinde etkiye sahip olmadığını ileri sürmektedirler. *Gelir algılama düzeyi* değişkeni bakımından gerek alanyazındaki bazı araştırma sonuçları (Arı & Sipal, 2009; Dhanalakshmi & Gnanajane-Eljo, 2014) gerekse mevcut araştırma sonuçları, düşük gelirin iş tatminini olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Diğer taraftan, Yiğit (2007) öğretmenlerin gelir algılama düzeyinin iş tatmini üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını saptamıştır.

Mezun olduğu ABD açısından mevcut araştırma bulgusuna bakıldığında; özel eğitim alanından mezun özel eğitim öğretmenleri, diğer alanlardan mezun olup özel eğitim öğretmeni olarak istihdam edilmiş öğretmenlere göre daha fazla iş tatmini yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde, Yiğit (2007) eğitim fakültelerinde mezun öğretmenlerin diğer alanlardan mezun öğretmenlere göre daha fazla iş tatmini yaşadığını belirlemiştir. Öte yandan, bazı araştırma sonuçları (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Voris, 2011; Dhanalakshmi & Gnanajane-Eljo, 2014; Akkaş, 2017; Yılmaz, 2018) mevcut araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Örneğin; Voris (2011) yetkilendirme biçiminin (geleneksel lisanslandırma ve alternatif sertifika programları) özel eğitim öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinde anlamlı farklılığa yol açmadığını ileri sürmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin MTE ve alt boyutlarından aldığı puanlara bakıldığında; *yaş*, *mesleki deneyim süresi*, *çalıştıkları engel grubu*, *gelir algılama düzeyi* ve *medeni durum* değişkenlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde farklılık bulunmamıştır. Ancak; *cinsiyet*, *mesleki statü* ve *mezun olduğu ABD* değişkenlerinin tükenmişliğin tüm alt boyutlarında fark çıkmıştır. *Çalıştıkları kurum türü* değişkeninde sadece “*duygusal tükenme*” boyutunda farklılık görülmüştür. Diğer bir anlatımla; özel sektörde (özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi) çalışan öğretmenler, devlette görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Bu durum; özel sektör çalışanların düşük ücret, uzun mesai saatleri ve izin kullanamama vb. gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan, Avşaroğlu ve Mistan (2018) yürüttükleri çalışmada, devlete bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişliğe maruz kaldıkları saptanmıştır.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi üzerinde *yaş* (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Vızlı, 2005; Yıldız, 2012; Dere-Çiftçi, 2015; Işıkhani, 2017; Saraç, 2018), *mesleki deneyim süresi* (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Vızlı, 2005; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Işıkhani, 2017; Saraç, 2018), *çalıştığı engel grubu* (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Özmen, 2001; Vızlı, 2005; Saraç, 2018), *gelir algılama düzeyi* (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Oruç, 2007; Saraç, 2018) ve *medeni durum* (Vızlı, 2005; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Yıldız, 2012; Şahin & Şahin, 2012; Işıkhani, 2017) değişkenlerinin anlamlı etkisinin olmadığı ve dolayısıyla araştırma sonuçları mevcut araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Öte yandan bazı araştırma sonuçları, mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Örneğin; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), *yaş* değişkeninin tükenmişlik toplam puanına etki etmediğini, ancak “*kişisel başarı*” boyutunda *yaş* üzerinde etkili olduğunu yani *yaş* arttıkça tükenmişliğin arttığı görülmüştür. Bazı araştırmalarda (Özmen, 2001; Kulaksızoğlu ve ark., 2003; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Şahin & Şahin, 2012; Aydemir & ark., 2014) ise, *yaş* değişkeninin mesleki tükenmişliğin çeşitli boyutları üzerinde farklılığa yol açtığı belirlenmiştir.

Engel grubu açısından alanyazındaki araştırma sonuçlarının (Akçamete ve ark., 2001; Kulaksızoğlu ve ark., 2003; Yiğit, 2007; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Işıkhani, 2017), mevcut araştırma

bulgularla uyumlu olmadığı görülmüştür. Örneğin; Akçamete, Kaner & Sucuoğlu (2001), engelli olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmişlerdir. Kulaksızoğlu ve arkadaşları (2003), zihin ve işitme engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin görme yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamışlardır. Küçüksüleymanoğlu (2011) da bedensel engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin zihinsel ve işitme engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Alanyazında *deneyim süresi* (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Özmen, 2001; Oruç, 2007; Şahin & Şahin, 2012; Yıldız, 2012; Aydemir ve ark., 2014) ve *gelir algılama düzeyi* (Girgin & Baysal, 2005; Vızlı, 2005; Yiğit, 2007; Işıkhani, 2017) açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında ise, deneyim süresi ve gelir algılama düzeyinin mesleki tükenmişliğin boyutları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Cinsiyet, mezun olduğu ABD ve mesleki statü mevcut araştırma bulgularına bakıldığında; kadrolu öğretmenlerin ücretli öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları, özel eğitim alanından mezun öğretmenlerin başka alanlardan mezun olup özel eğitim öğretmeni olarak çalışan öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıkları ve “erkek” öğretmenlerin “kadın” meslektaşlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Alanyazında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde *cinsiyet* (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Özmen, 2001; Vızlı, 2005; Girgin & Baysal, 2005; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Yıldız, 2012; Dere-Çiftçi, 2015; Saraç, 2018) ve *mezun olduğu ABD* (Küçüksüleymanoğlu, 2011; Yıldız, 2012) değişkenlerinin anlamlı etkide bulunduğu ve dolayısıyla alanyazındaki araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgusunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Mevcut araştırmadaki gibi alanyazındaki araştırmalarda erkeklerin kadınlardan daha fazla “duyarsızlaşma” yaşadıkları görülmektedir. Öte yandan, bazı araştırmalarda (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Kulaksızoğlu ve ark., 2003; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Şahin & Şahin, 2012; Aydemir ve ark., 2014; Işıkhani, 2017) *cinsiyetin* mesleki tükenmişlik üzerinde etkili olmadığı saptanmıştır. *Mezun olunan ABD* açısından bakıldığında, alanyazında Küçüksüleymanoğlu’nun (2011) yürüttüğü çalışmada; *özel eğitim ABD’den* mezun öğretmenlerin diğer *ABD’den mezun* öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Bazı araştırma sonuçlarına (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996; Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; Özmen, 2001; Vızlı, 2005; Oruç, 2007; Yiğit, 2007; Saraç, 2018) göre, *mezun olunan ABD* tükenmişlik üzerinde etkisi bulunmamaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin iş stresi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan analizlerde, iş stresinin hiçbir boyutunda; *yaş, mesleki deneyim süresi, cinsiyet ve medeni durum* değişkenlerine göre farklılık bulunmamıştır. *Mezun olunan ABD* değişkeninde ise, “sosyal destek” boyutu hariç stres boyutlarında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Ancak, hem stres “genel” puanlarında hem de “iş yükü” puanlarında; *mesleki statü, kurum türü ve gelir algılama düzeyi* değişkenlerinin iş stresi üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir. *Engel grubu* açısından mevcut araştırma bulgularına bakıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin *çalıştıkları engel türü* değişkenine göre öğretmenlerin iş stresi düzeylerinin sadece “iş yükü” ve “sosyal destek” boyutlarında farklılık bulunurken; “iş kontrolü” boyutunda hiçbir değişkenin anlamlı etkisi bulunmamıştır. Buna göre; *FYT’deki* öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha fazla iş yükü algıladıkları belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla (Kokkinos & Davazoglou, 2009; Adeniyi & ark., 2010) paralellik göstermektedir. Örneğin; Kokkinos & Davazoglou (2009), OSB’li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin daha fazla stres yaşadıkları belirlenmiştir. Adeniyi ve arkadaşları (2010) ise, ağır düzeyde veya çoklu engele sahip öğrencilerle çalışmanın fazla iş stresine yol açtığını ileri sürmektedir. Alanyazında yürütülen bazı araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi üzerinde *yaş* (Ghani ve ark., 2014; Bayındır-Koçak & Gökler, 2018), *mesleki deneyim süresi* (Ghani ve ark., 2014; Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2018), *cinsiyet* (Ghani ve ark., 2014), *mezun olunan ABD* (Ghani ve ark., 2014) ve *medeni durum* (Ghani ve ark., 2014) değişkenlerinin anlamlı etkisinin olmadığı ve dolayısıyla araştırma sonuçlarının mevcut araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Mesleki statü değişkeni ile ilgili mevcut araştırma bulgularına bakıldığında; ücretli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere göre daha fazla iş stresi yaşadıkları görülmektedir. Bu durum, ücretli öğretmenlerin işlerini kaybetme korkusundan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özdayı’ya (1990) göre, “mesleki güvence” değişkeni öğretmenlerin stres düzeylerini etkilemektedir. *Kurum türü* değişkeni ile ilgili mevcut araştırma bulgularına bakıldığında; özel sektöre bağlı kurumlarda çalışan öğretmenlerin, devlette çalışanlara göre daha fazla iş stresi yaşadıkları görülmüştür. Bu bulgu bazı araştırma sonuçlarıyla (Bayram, 2006; McCartney, 2018) paralellik göstermektedir. Örneğin; Bayram

(2006) özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin RAM’larda görev yapan öğretmenlerden daha fazla iş stresi yaşadıklarını saptamıştır. McCartney (2018), iyi iklime sahip bir okulda çalışmanın öğretmenlerin iş stresini düşüreceğini ileri sürmektedir. Mevcut araştırma bulguları *gelir algılama düzeyi değişkeni* açısından ele alındığında, gelirini “yetersiz” bulan özel eğitim öğretmenlerinin “yeterli” bulanlara göre daha fazla iş stresi yaşadıkları tespit edilmiştir. Ghani ve arkadaşları (2014) ise, “*aylık gelir*” değişkeni ile özel eğitim öğretmenlerinin stres düzeyleri arasında ilişki olmadığını bulmuşlardır.

Yukarıda sözü edilen *yaş*, *mesleki deneyim süresi* ve *cinsiyet* değişkenlerini ele alan alanyazındaki bazı araştırma sonuçları, mevcut araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. *Yaş* (Kokkinos & Davazoglou, 2009), *mesleki deneyim süresi* (Kokkinos & Davazoglou, 2009) ve *cinsiyet* (Eichinger, 2000) açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında; yaş değişkeninin ve deneyim süresinin iş stresi üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan Adeniyi ve arkadaşları (2010) öğretmenlerin *medeni durumunun* orta düzeyde strese neden olduğu ileri sürülmektedirler.

Araştırmanın dördüncü bulgusunda, özel eğitim öğretmenlerinin iş stres düzeyleri ile iş tatmin düzeyi ve tükenmişlik düzeyi arasında, iş tatmin düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca, mesleki tükenmişlik ve iş stres düzeyleri arttıkça iş tatmin düzeyinin düştüğü, mesleki tükenmişlik ile iş stres düzeylerinin aynı yönde ve birlikte hareket ettikleri belirlenmiştir. İş tatmini ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ele alan araştırma (Akçamete, Kaner & Sucuoğlu, 2001; DeStasio ve ark., 2017; Avşaroğlu & Mistan, 2018) sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin iş tatmini düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçların, mevcut araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın beşinci bulgusunda, mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenlerinin iş tatmini puanlarıyla orta düzeyde ilişki olduğu ve her iki yordayıcı değişkenin (mesleki tükenmişlik ve iş stresi) iş tatmini üzerinde önemli birer yordayıcı oldukları görülmektedir. Diğer bir anlatımla, özel eğitim öğretmenlerinin iş tatminsizliğinin %32’si mesleki tükenmişlikten ve iş stresinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, hem mesleki tükenmişlik ile iş tatmini arasında hem de iş stresi ile iş tatmini arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bayındır-Koçak ve Gökler (2018) ise, öğretmenlerin iş tatmini düzeyi ile iş stresi düzeyi arasında negatif yönde ilişki olduğunu belirlemiş ve dolayısıyla bu bulgu mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Park & Shin (2020) ise, iş stresinin mesleki tükenmişliğe etki eden faktörler arasında yer aldığı ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile iş stresi düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki olduğunu saptamıştır. Özetle, çalışmada ele alınan iş tatmini, mesleki tükenmişlik ve iş stresi değişkenleri arasındaki ilişkinin öğretmenlik mesleğini yerine getirmede etkili olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abushaira, M. (2012). Job Satisfaction among Special Education Teachers in Jordan. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(3), 48-56.
- Adeniyi, S.O., Fakolade, O. A. & Adeniyka, T. (2010). Perceived Causes of Job Stress among Special Educators in Selected Special and Integrated Schools in Nigeria. *New Horizons in Education*, 58(2), 73-82.
- Akartaş, S. (2018). *Orta Eğitim Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri: KKTC Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçamete, G., Kaner, S. & Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Akkaş, S. (2017). Özel Eğitim ve OÇEM Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-65.
- Arı, M. & Sipal, F. (2009). Factors Affecting Job Satisfaction of Turkish Special Education Professionals: Predictors of Turnover. *European Journal of Social Work*, 12(4), 447-463. DOI: <https://doi.org/10.1080/13691450902840648>
- Avşaroğlu, S. & Mistan, B. (2018). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 10(37), 102-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>

- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkılmış, A., Aksoy, V. & Özokçu, O. (2014). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Özel Sayı), 68-86.
- Bayındır-Koçak, A. & Gökler, R. (2018). Bursa İli Özel Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Uzmanların İş Stresi ve İş Doyumları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 793-808. DOI: <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537250>
- Bayram, S. (2006). *Örgütsel Stres Faktörleri ve Rehber Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi Soayal Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Dere-Çiftçi, H. (2015). Özel Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241. DOI: [10.13114/MJH.2015111378](https://doi.org/10.13114/MJH.2015111378)
- DeStasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L. & Chiacchio, C. D. (2017). Burnout in Special Needs Teachers at Kindergarten and Primary School: Investigating The Role of Personal Resources and Work Wellbeing. *Psychology in the Schools*, 54(5), 472-486. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.22013>
- DeVito, J. A. (1998). *Special Educators and Job Satisfaction. Theses and Dissertations*. Rowan University.
- Dhanalakshmi, V. & Gnanajane-Eljo, J.O. J. (2014). Job Satisfaction among Special Educators of Children with Developmental Disabilities. *Indian Journal of Applied Research*, 4(12), 196-198.
- Eichinger, J. (2000). Job Stress and Satisfaction among Special Education Teachers: Effects of Gender and Social Role Orientation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(4), 397-412. DOI: <https://doi.org/10.1080/713671153>
- Foteini, C., Dimitrios, S., Harilaos, Z., Victoria, Z., & Vasiliki, G. (2020). Professional Quality Of Life Of Special Education Teachers In Greece. *European Journal of Special Education Research*, 5(3), 100-116. doi: 10.5281/zenodo.3676112
- Ghani, M. Z., Ahmad, A. C. & Ibrahim, S. (2014). Stress among Special Education Teachers in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 114, 4-13. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.648>
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Korumucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 172-187.
- Günbayı, İ. & Tokel, A. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu ve İş Stresi Düzeylerinin Karşılaştırılmalı Analizi. *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 77-95.
- Işıkhan, V. (2017). Özel Eğitim Alanında Çalışan Personelin Tükenmişlik Düzeylerine Etkide Bulunan Faktörlerin İncelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-25.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Kokkinos, C. M. & Davazoglou, A. M. (2009). Special Education Teachers Under Stress: Evidence from A Greek National Study. *Educational Psychology*, 29, 407-424. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410902971492>
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B. & Aydın, A. (2003). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 15-24.
- Küçükşüleymanoğlu, R. (2011). Burnout Syndrome Levels of Teachers in Special Education Schools in Turkey. *International Journal of Special Education*, 26(1), 53-63.

- McCartney, C. (2018). *Early Childhood Education Teachers' Job-related Well-being: Examining Protective Factors on Stress and Burnout*. Master Dissertation. University of Nevada.
- MEB (2020). Özel Eğitim Alanında Destek Eğitimi Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu Başvuruları. *Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü*. https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_01/24141604_HYE_Duyuru_2020.pdf (Erişim Tarihi: 1 Şubat, 2020).
- Oruç, S. (2007). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özmen, H. (2001). *Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Park, E. Y. & Shin, M. (2020). A Meta-Analysis of Special Education Teachers' Burnout. *SAGE*, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1177/2158244020918297>
- Pehlivan-Aydın, İ. (2002). *İş Yaşamında Stres*. Pegem Yayıncılık.
- Saraç, H. I. (2018). *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- 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.
- Strydom, L., Nortje, N., Beukes, R., Esterhuyse, K. & Westhuizen, J. V. D. (2012). Job Satisfaction amongst Teachers at Special Needs Schools. *South African Journal of Education*, 32, 255-266. Doi: 10.15700/saje.v32n3a582
- 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.
- Şişman, M. (2005). *Öğretmenliğe Giriş*. Pegem Yayıncılık
- Vızlı, C. (2005). *Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Voris, B. C. (2011). *Teacher Efficacy, Job Satisfaction, and Alternative Certification in Early Career Special Education Teachers*. Doctoral Dissertations. University of Kentucky.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, J. W. & Lofquist, L. H. (1977). Minnesota Satisfaction Questionnaire, Turkish Short Form (2). http://vpr.psych.umn.edu/sites/vpr.dl.umn.edu/files/turkish_msq_1977_short_form_2-1.pdf (Erişim Tarihi: 1 Kasım, 2019).
- Willard, J. E. (2004). *A Study of the Perceptions of Job Satisfaction of General and Special Education Teachers in Selected Georgia Elementary Schools Implementing the Inclusion Model*. Doctoral Dissertation. University of Tennessee.
- Yıldırım, Y., Taşmektepligil, M. Y., & Üzümlü, H. (2011). Kısa Versiyon Örgütsel Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması (Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 103-108.
- Yıldız, E. (2012). Mesleki Tükenmişlik ve Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33), 37-61.

- Yılmaz, M. (2018). *Alan Değişikliğiyle Özel Eğitim Okullarında Çalışan Sınıf Öğretmenleri ile Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi: Mersin İli Örneği*. Yayınlanamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yiğit, A. (2007). *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Tükenmişlik ve Ruh Sağlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.