

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Mehmet Yavuz¹  Ahmet Yıkılmış² 

¹ Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Edirne, Türkiye, mehmetyavuz23@gmail.com
(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Bolu, Türkiye,
yikmis_a@ibu.edu.tr

Makale Bilgileri

ÖZ

Makale Geçmişi

Geliş: 20.07.2020
Kabul: 03.11.2020
Yayın: 31.03.2021

Anahtar Kelimeler:

Tükenmişlik,
Mesleki Tükenmişlik,
Özel Eğitim,
Otizm Spektrum
Bozukluğu,
Zihin Engelliler.

Bu araştırma özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlanmıştır. Araştırma İstanbul ilinde bulunan 19 özel eğitim okulunda çalışmakta olan 373 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kaner, Şekercioğlu ve Yellice (2008) tarafından geliştirilmiş “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği”, kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS programı ile Kruskal-Wallis H Test sonucu ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerden yana, ücret değişkeni açısından aldığı ücreti yeterli görmeyen öğretmenlerden yana, iş arkadaşlarından ve idarecilerden destek görme değişkeni açısından destek görenlerden yana, mezun olduğu branş değişkeni açısından özel eğitim branşı dışındaki diğer branşlardan mezun olanlardan yana anlamlı farklılık gözlenmiştir. Çalışma yılı değişkeni açısından 0-10 yıl ile 11-20 yıl arasında 11-20 yıl arasında çalışanlardan yana anlamlı farklılık gözlenmiş, 0-10 yıl ile 21 yıl ve üstü arasında 21 yıl ve üstü çalışanlardan yana anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yaş değişkeni açısından 30 yaş altı ile 40 yaş üstü öğretmenler arasında 30 yaş altı öğretmenlerden yana anlamlı farklılık gözlenmiş, 31- 40 yaş ile 40 yaş üstü öğretmenler arasında 31-40 yaş arasında olanlardan yana anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

Examining The Occupational Burnout Levels of Special Education Teachers in Terms of Various Variables

Article Info

ABSTRACT

Article History

Received: 20.07.2020
Accepted: 03.11.2020
Published: 31.03.2021

Keywords:

Burnout,
Professional Burnout,
Special Education,
Autism Spectrum
Disorder,
Mentally Handicapped.

The research was carried out with 373 teachers working in 19 special education schools in Istanbul. Survey method was used. “Teacher Occupational Burnout Inventory” developed by Kaner, Şekercioğlu and Yellice (2008) was used to collect the data of the research. In the analysis of the data, Kruskal-Wallis H Test result and Mann Whitney U test were applied with SPSS program. According to the results of the research, a significant difference was observed in terms of gender variable, male teachers, teachers who do not consider the wages paid in terms of wages variable, and those who are supported in terms of the support variable from colleagues and administrators. In terms of the variable of the branch of graduation, it was observed that the graduates of other branches other than the special education branch were higher. In terms of the working year variable, a significant difference was observed between 0-10 years and 11-20 years between 11 and 20 years, and a significant difference was observed between 0-10 years and 21 years and over for those working 21 years and over. In terms of age variable, there was a significant difference between the teachers under the age of 30 and over the age of 40, compared to the teachers under the age of 30, and a significant difference was observed between the ages of 31-40 and over the age of 40 for those between the ages of 31-40.

Atıf/Citation: Yavuz, M. ve Yıkılmış, A. (2021). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-19.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

GİRİŞ

Maslach, Jackson ve Leiter (1996) göre mesleki tükenmişlik insanlarla yüz yüze çalışmakta olan kişilerin bazı kapasitelerinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalması olarak tanımlanmaktadır. Mesleki tükenmişlik yaşayan kişiler, hizmet sunduğu bireylere karşı olumsuz ve alaycı bir tutum takınmakta, sürekli olarak mutsuz olmakta ve çalıştığı işte kendi yeteneklerini yetersiz olarak görme düşüncesi oluşmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Mesleki tükenmişlik yaşayan bireylerin, mesleki becerilerinde, bir organizasyon yapmada zayıflık, bir çalışmaya başlamak için yetersiz hazırlık yapma ve mesleki olarak kendini iş arkadaşlarından soyutlamalar gözlenebilmektedir (Papovic, 2009). Bunların yanında mesleki tükenmişlik, bireylerde düşük iş kapasitesi, işini sevmeme, işe gitmek istememe/gitmeme, işten ayrılma istemi ve fiziksel, psikolojik sağlıkta sorunlar oluşturarak bireyin çevresindeki tüm kişileri olumsuz olarak etkilemektedir (Kayabaşı, 2008). Mesleki tükenmişlik yaşayan bazı çalışanlar ise işten ayrılma, sık sık hastalanma, alkol ve uyuşturucu kullanma ve evlilik problemleri yaşayabilmektedirler (Maslach ve Jackson, 1984). Genel anlamda ise mesleki tükenmişlik yaşayan birey çalıştığı işte hem kendi bakış açısından hem de başkalarının bakış açısından başarısız görülmektedir (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009).

Bireylerin mesleki tükenmişliği kendinden kaynaklı faktörlerden ve çevreden kaynaklı faktörlerden etkilenmektedir. Kendinden kaynaklı faktörler: yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim. Çevreden kaynaklı faktörler ise; iş saatleri, idareciler, iş tatmini, sosyal destek, hizmet sunulan grupların özellikleri gibi yapılan iş ve çalışma şartları benzeri faktörlerden etkilenmektedir (Kayabaşı, 2008). Tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük başarıma duygusu olarak üç boyutu vardır (Maslach, 1982).

Duygusal Tükenme: Mesleki tükenmişliğin stresle ilgili alanını ifade etmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998). Bir öğretmenin, duygusal veya psikolojik olarak başkalarına verecek hiçbir şeyi kalmadığını hissetmesidir (Wisniewsk ve Gargiulo, 1997). Duygusal tükenme, bireyin duygusal kaynaklarının fazla yıpranması ve tükenmiş olması durumudur. Bu mesleki tükenmenin nedeni ise çalıştığı kurumdaki iş yükü fazlalığı ve işyerindeki bireysel çatışmalardır (Maslach ve Goldberg, 1998).

Duyarsızlaşma: Mesleki tükenmişliğin kişiler arası ilişki boyutunu temsil etmektedir (Wright ve Douglas, 1997). Bireyin duygusal anlamda yaptığı işten kopmasıdır (Yıldız, 2015). Başka bir ifade ile kişi hem bireysel hem de mesleki hayatını bozan psikolojik bir kopukluk hissetmesi ve toplumda uzaklaşmasıdır. Bir öğretmen kendini öğrencilerden uzaklaştırabilir. Bunun yanında öğrencilerine, ebeveynlere ve meslektaşlarına karşı kaba tutum geliştirebilir. Bireysel ve mesleği ile ilgili olaylara da alaycı tutumlar geliştirebilir (Wisniewsk ve Gargiulo, 1997).

Düşük başarı duygusu: Bireysel başarı hissi mesleki tükenmişliğin öz-değerlendirme boyutunu temsil etmektedir (Maslach ve Goldberg, 1998). Bireyin mesleki yeterlilik (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Goldberg, 1998) ve verimliliğinin düştüğüne inanmasıdır. Başka bir ifade ile öğrencilerine meslektaşlarına ve ailelere karşı mesleki sorumluluğunda yeterli olmadığını düşünmesidir (Maslach ve Jackson, 1981).

Mesleki tükenmişlik genellikle çalıştığı işin özelliklerinden dolayı insanlarla yüz yüze diyalog halinde bulunan kişilerde gözlenen psikolojidir (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Zimbardo, 1982). Özel eğitim öğretmenleri de gün boyunca velilerle, diğer öğretmenlerle, okulun diğer çalışanlarıyla, okul idaresiyle ve öğrencilerle yüz yüze ilişki içindedirler. Bu yüzden özel eğitimde çalışmakta olan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik görülmektedir (Arslan ve Arslan (2014). Dolayısıyla mesleki tükenmişlik özel eğitim alanında son yıllarda en fazla ilgilenilen konuların başında gelmektedir (Boe, Bobbit, Cook, Whitener ve Weber, 1997; Fore, Martin ve Bender, 2002). En fazla üzerinde çalışılmasının sebeplerinden başında özel eğitim çalışma alanı olarak diğer öğretmenliklere göre daha zor bir meslek

alanıdır (Singer, 1993). Çünkü yetersizliği olan çocuklara eğitim verilirken çocuklarda gelişim çok yavaş ilerleyebilmekte (Billingsley ve Cross 1991; Sucuoğlu ve Kuloğlu 1996), özel eğitim sınıflarının öğrenci sayısının fazla olmakta (Billingsley ve Cross 1991), yetersizliği olan öğrencilerde yoğun davranış problemleri gözlenebilmekte (Billingsley ve Cross 1991; Hastings ve Brown, 2002; Billingsley ve Cross 1991) ve öğretmenler yeterince mesleki doyum elde edememektedirler. Bu gibi sebeplerde dolayı özel eğitim alanında çalışan öğretmenler kendilerini yetersiz olarak algılamakta ve bunun sonucunda benlik duygularını yitirmekte ve böylelikle de mesleki tükenmişlik yaşamaktadırlar (Billingsley ve Cross 1991; Sucuoğlu ve Kuloğlu 1996). Yapılan araştırmalar görme, işitme, zihin yetersizliği duygu davranış bozukluğu dil ve konuşma bozukluğu olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinde yıpranma oranının fazla olduğunu göstermiştir (Singer, 1993).

Özel eğitim öğretmenleri arasında mesleki tükenmişliğin sebepleri yöneticilerden kaynaklı sorunlardan olabilmektedir (Lawrenson ve McKinnon, 1982; Mastrantuono, 2015; Stempfen ve Loeb, 2002). Okul yöneticileri özel eğitim öğretmenlerini değerlendirirken taraflı davrandıkları (Cherniss, 1988; Mastrantuono, 2015), öğretmenlerle yöneticilerin iletişim problemleri yaşadıkları (Mastrantuono, 2015) ve yöneticilerin öğretmenlere yeterince destek vermemeleri mesleki tükenmişliğin en önemli sebepleri arasındadır (Thomas, 1984). Özel eğitim okullarda öğretmenlerin rolleri tam olarak tanımlanmadığı için iş yükleri de artmaktadır. Artan iş yükünden dolayı ve okul yönetiminden de gerekli yardımı da almadıklarından dolayı strese girebilmektedirler (Pugach ve Johnson, 1995). Tüm bunlara baktığımızda özel eğitim okullarının çalışma koşullarının normal gelişim gösteren çocukların okullarından daha zor olduğu görülmektedir (Başaran, 2001). Bunlardan kaynaklı olarak özel eğitim öğretmenleri mesleki tükenmişlikle daha fazla karşı karşıya kalmaktadırlar (Embich, 2001). Araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinde normal gelişim gösteren çocuklarla çalışan öğretmenlere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını söylemektedirler (Boe, Bobbit, Cook, Whitener ve Weber, 1997).

Mesleki tükenmişlik duygusu yaşayan öğretmenler öğrencilerinin akademik başarısını artırmak için fazla çaba göstermezler (Betoret, 2006) ve onları olumlu yönde etkilemeye becerisine sahip olmadıklarına inanırlar (Egyed ve Short). Bunların yanında Mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin okula devam düzeyleri düşüktür, öğretmenlik görevlerini yapmada problem yaşamaktadırlar. Ek olarak öğrencileriyle daha az ilgilenmekte, öğretime daha az katılmakta ve öğrencilerle iç içe olmaktan çekinmektedirler (Wisniewski and Gargiulo 1997). Araştırmalar özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikten dolayı genellikle meslek hayatının ilk beş yıl içinde %30 ile %40 arasında (Plash ve Piotrowski, 2006) eğitim alanını bıraktıklarını (Miller, Brownell ve Smith, 1999; Plash ve Piotrowski, 2006; Singer, 1993) ve başka alanlarda görev yaptıklarını bildirmektedirler (Miller, Brownell ve Smith, 1999).

Tükenmişlik ile ilgili özel eğitim alanında çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Aydemir, 2013; Boe ve diğerleri 1997; Miller, Brownell ve Smith, 1999; Plash ve Piotrowski, 2006; Şahin ve Şahin, 2012; Sucuoğlu ve Kuloğlu 1996; Singer, 1993; Yavuz ve Öztürk, 2016). Bu araştırmanın gerekçesi ise: mesleki tükenmişlik sebepleri bilinen bir durumdur. Farklı bir ifade ile mesleki tükenmişliğe nelerin sebep olduğu gözlenebilir. Mesleki tükenmişliğe nelerin sebep olduğunun bilindiğinde bu sebeplerin önleyecek uygun önlemler alınabilecektir. Eğer mesleki tükenmişlik için gerekli önlemler alınırsa özel eğitim öğretmenleri de mesleklerini daha nitelikli bir şekilde yapılmasına olanak sağlanacaktır. Öğretmenler mesleklerini nitelikli bir şekilde yaparlarsa bu da öğrencilerin eğitimine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu sebeple bu çalışmada özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyet, ücret, iş arkadaşlarından ve idarecilerden destek görme, mezun olduğu branş, çalışma yılı ve yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir? Sorularına cevaplar aranmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlanmıştır. Bu sebeple bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri ise çok sayıda elemanı bulunan evrende, evrene dair genel hükme ulaşmak için evrenin tamamı veya ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama modelleridir (Karasar, 2000).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2018- 2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde İstanbul ilinde milli eğitim müdürlüğüne bağlı 19 özel eğitim kurumunda çalışan ve araştırmaya gönüllü katılan 373 öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerim Demografik Bilgileri

Cinsiyet	N	%	Aldığınız ücret yeterlimi?	N	%
Erkek	178	47,7	Evet	50	13,0
Kadın	195	52,3	Hayır	323	87,0
İş arkadaşlarınızdan destek görüyor muşunuz?	N	%	İdarecilerden takdir görüyor muşunuz?	N	%
Evet	344	92,7	Evet	287	77,2
Hayır	29	7,3	Hayır	86	22,8
Hizmet Yılı	N	%	Mezuniyet	N	%
1-10	255	68,6	Özel Eğitim	47	12,2
11-20	67	17,9	Diğer	326	87,8
31 ve üstü	51	13,5			
Yaş	N	%			
30 altı	208	55,8			
31-40	106	28,5			
40 yaş üstü	59	15,7			

Tablo. 1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların 178’si (%47,7), erkek, 195’ü (%52,3) kadındır. 50’i (%13,0) aldığı ücreti yeterli görmekte, 323’i (%87,0) aldığı ücreti yeterli görmemektedir. 344’si (%92,7), iş arkadaşlarından destek görmekte, 29’si (%7,3) iş arkadaşlarından destek görmemektedirler. 287’si (%77,2) idarecilerden takdir görmekte 86’ü (%22,8) takdir görmemektedir. 47’sinin (%12,2) mezuniyeti özel eğitim, 326 (%87,8) diğer alan mezunudur. 255’si (%68,6) 1-10 arası hizmet yılı, 67’si (%17,9) 11-20 arası hizmet yılı, 51’i (%13,5) 31 yıl ve üstü arası hizmet yılına sahiptirler. 208’i (%55,8) 30 yaş altında, 106’sı (%28,5) 31-40 yaş arası, 59’u (%15,7) 40 yaş üstündedir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada veri toplama araçlarından kişisel bilgi formu ve Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeğini tanıtılacaktır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda katılımcıların cinsiyet, aldığı ücret yeterli görüp görmeme, iş arkadaşlarından destek görüp görmeme, idarecilerden takdir görüp görmeme, mezun olduğu branş çalışma yılı ve yaş değişkenleri ile ilgili bölümler bulunmaktadır.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Kaner, Şekercioğlu ve Yellice (2008) tarafından geliştirilmiş ve 5'li likert tipi bir ölçektir Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği dört alt boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin puanlaması; Beni çok iyi tanımlıyor-5, Beni iyi tanımlıyor-4, Beni biraz tanımlıyor-3, Beni pek tanımlamıyor-2, beni hiç tanımlamıyor-1 şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek alt boyutları “Mesleki Tükenmişlik”, “Öğrencilere Yabancılaşma”, “Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik” ve “Meslektaşlarına ve Yöneticilere Yabancılaşmadır” alt boyutlarıdır. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin yapı geçerliğini test etmek için açılımlı faktör analizi kullanılmıştır. Dört faktörün açıkladığı varyans %60.902'dir. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin benzer ölçek geçerliğini test etmek amacıyla Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ile birlikte Maslach Tükenmişlik Envanteri 59 öğretmene uygulanmıştır. İki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu gözlenmiştir ($r=0.60$, $p<0.01$). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için 0.92, alt boyutları için öğretmenlik mesleğine yönelik tükenmişlik 0.90, öğrencilere yabancılaşma 0.87, duygusal tükenmişlik, 0.86 ve meslektaşlarına ve yöneticilere yabancılaşma 0.80'dir. Bu araştırma için Cronbach alfa güvenilirlik değeri ise ,86'dir.

Verilerin Toplaması Süreci

Verilerin toplanması için öncelikle İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. İzin alındıktan sonra okullara gidilmiştir. Okul müdürüne yasal izin formunun bir örneği ibraz edilmiştir. Daha sonra okullardaki öğretmenlerle görüşülerek çalışmanın amacı hakkında gerekli bilgi verilmiştir. Bilgi verilen öğretmenlerden gönüllü olanlara ölçek verilerek ölçeği nasıl dolduracağı hakkında gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmenlere 450 anket dağıtılmıştır. Dağıtılan anketlerden 393 tanesi doldurulmuştur. Ölçekler üzerinde yapılan inceleme sonucunda 373 tanesinin uygun şekilde doldurulduğu görülmüş ve verilerin analizi 373 ölçek üzerinden yapılmıştır.

Etik

Çalışmada, 2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış olup etik kurul izni gerekmemektedir. Karşılaşılacak tüm etik ihlallerde Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF Dergisi) hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun yazarlara ait olduğunu taahhüt ederiz.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Cinsiyet, ücret, iş arkadaşlarından destek görme, idarecilerden destek görme, mezun olduğu branş, çalışma yılı ve yaş değişkeni normallik testi yapılmıştır. Büyüköztürk'e (2014) göre verilerde normal dağılıma bakılırken veri sayısı 50'den küçükse Shapiro-Wilks, 50'den büyükse Kolmogorov-Smirnov testleri kullanılmalıdır. Bu sebeple veri sayısı 50'den fazla olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi

(sig: 000; $p < 0,05$) sonucuna göre verilerin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Bunun yanında basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2013) göre basıklık ve çarpıklık değerleri +1.5 -1.5 aralığında olursa normal dağılım göstermektedir. Bu araştırmanın basıklık (6,70) ve çarpıklık (-1,84) değerleri de verilerin normal dağılım göstermediği gözlenmiştir. Normallik testi ve basıklık ve çarpık değerleri gözönünde bulundurularak normal dağılım göstermeyen verilere Kruskal-Wallis H Test sonucu ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde araştırma bulgularına yer verilmiştir. Bulgularda cinsiyet, aldığı ücreti yeterli görüp görme, iş arkadaşlarında destek görme, idarecilerden destek görme, özel eğitimde çalışmayı uygun görme, mezun olduğu branş, çalışma yılı ve yaş, değişkenlerine ait bulgularına yer verilecektir.

Tablo 2. Nicel Araştırma Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	M	\bar{x}	Ss.
Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	373	26	4,57	0,64

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ortalaması 4,57 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tükenmişlik	Kadın	178	168,72	29694,50	14118,500	,005
	Erkek	195	199,85	38570,50		
Mesleğe ilişkin tükenmişlik	Kadın	178	170,06	29930,00	14354,000	,009
	Erkek	195	198,63	38335,00		
Öğrencilere Yabancılaşma- Öğrencilere Duyarsızlaşma	Kadın	178	180,66	31796,50	16220,500	,419
	Erkek	195	188,96	36468,50		
<i>Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik</i>	Kadın	178	175,16	30829,00	15253,000	,075
	Erkek	195	193,97	37436,00		
<i>Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma-Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma</i>	Kadın	178	175,16	30829,00	15527,000	,124
	Erkek	195	193,97	37436,00		

Tablo 3’e görüldüğü gibi öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermiştir ($U = 14118,500$, $p = .005$). Bulgular sonucunda erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutlarından Mesleğe ilişkin tükenmişlik ($U = 14354,000$, $p = .005$) alt boyutunda da erkek öğretmenlerde kadın öğretmenlere oranla fazla olduğu gözlenmiştir. Ölçek alt boyutlarından öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma ($U = 116220,500$, $p = .419$), fiziksel ve duygusal tükenmişlik ($U = 15253,000$,

p=.075), ve meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma (U=15527,000,p=.124) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Ücreti Yerli Görüp Görmeme Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tükenmişlik	Evet	50	150,31	7215,00	6039,00	,015
	Hayır	323	190,19	61050,00		
Mesleğe ilişkin tükenmişlik	Evet	50	158,54	7610,00	6434,000	,060
	Hayır	323	188,96	60655,00		
Öğrencilere Yabancılaşma- Öğrencilere Duyarsızlaşma	Evet	50	134,80	6470,50	5294,500	,000
	Hayır	323	192,51	61794,50		
<i>Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik</i>	Evet	50	139,15	6679,00	5503,00	,001
	Hayır	323	191,86	61586,00		
<i>Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma-Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma</i>	Evet	50	163,03	7825,50	6649,500	,098
	Hayır	323	188,29	60439,50		

Tablo 4’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri aldıkları ücreti yeterli görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=6039,000, p=.005). Ölçek alt boyutlarından öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma (U=5294,500,p=.000), fiziksel ve duygusal tükenmişlik (U=5503,000, p=.001) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Hem genel tükenmiş ölçeği bulgularında hem de öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında “hayır” olarak görüş bildiren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri “evet” olarak görüş bildiren öğretmenlere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Ölçek alt boyutlarından Mesleğe ilişkin tükenmişlik (U=6434,000, p=.060) ve meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma (U=6649,500, p=.098) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İş Arkadaşlarından Destek Görme Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tükenmişlik	Hayır	33	193,08	66033,50	1853,50	,00
		4				
Mesleğe ilişkin tükenmişlik	Evet	39	82,65	2231,50	2434,50	,00
	Hayır	33	191,38	65452,50		

	Evet	39	104,17	2812,50		
Öğrencilere Yabancılaşma- Öğrencilere Duyarsızlaşma	Hayır	33	190,54	65164,00	2723,00	,00
		4			0	0
	Evet	39	114,85	3101,00		
<i>Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik</i>	Hayır	33	192,28	65758,50	2128,50	,00
		4			0	0
	Evet	39	92,83	2506,50		
<i>Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma-Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma</i>	Hayır	33	191,05	65337,50	2549,50	,00
		4			0	0
	Evet	39	108,43	2927,50		

Tablo 5’ de görüldüğü gibi öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri iş arkadaşlarından destek görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=1853,500, p=.000). Ölçek alt boyutlarından Mesleğe ilişkin tükenmişlik (U=2434,000, p=.000), öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma (U=2723,500, p= .000), fiziksel ve duygusal tükenmişlik (U=2128,500, p=.000) meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma (U=2549,500, p=.000) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Hem tükenmişlik ölçeği genel bulgularında hem de ölçek alt boyutlarında iş arkadaşlarından destek görmeyen öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi yüksek olarak gözlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İdarecilerden Destek Görme Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tükenmişlik	Hayır	287	192,93	54984,50	9710,500	,008
	Evet	86	158,10	13280,50		
Mesleğe ilişkin tükenmişlik	Hayır	287	184,57	52603,50	11848,50	,885
					0	
	Evet	86	186,45	15661,50		
Öğrencilere Yabancılaşma- Öğrencilere Duyarsızlaşma	Hayır	287	186,86	53254,00	11441,00	,504
					0	
	Evet	86	178,70	15011,00		
<i>Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik</i>	Hayır	287	186,51	53156,00	11539,00	,597
					0	
	Evet	86	179,87	15109,00		
<i>Meslektaşlara ve Yöneticilere</i>	Hayır	287	206,81	58940,50	5754,500	,000

<i>Yabancılaşma-Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma</i>	Evet	86	111,01	9324,50
---	------	----	--------	---------

Tablo 6’de görüldüğü gibi öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri idarecilerden destek görme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=9710,500, p=.008). Ölçek alt boyutlarından meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma (U=2549,500, p=.000) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Hem tükenmişlik ölçeği genel bulgularında hem de ölçek alt boyutlarından meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda idarecilerden destek görmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Ölçek alt boyutlarından mesleğe ilişkin tükenmişlik (U=11848,500, p=.885), öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma(U=11441,000, p=.000) ve fiziksel ve duygusal tükenmişlik (U=11539,000, p=.597) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Mezun Olduğu Branş Değişkeni Açısından Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Tükenmişlik	Özel Eğitim	47	150,36	6766,00	5731,000	,019
	Diğer	326	189,81	61499,00		
Mesleğe ilişkin tükenmişlik	Özel Eğitim	47	148,17	6667,50	5632,500	,012
	Diğer	326	190,12	61597,50		
Öğrencilere Yabancılaşma- Öğrencilere Duyarsızlaşma	Özel Eğitim	47	162,90	7330,50	6295,500	,108
	Diğer	326	188,07	60934,50		
<i>Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik</i>	Özel Eğitim	47	164,16	7387,00	6352,000	,141
	Diğer	326	187,90	60878,00		
<i>Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma- Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma</i>	Özel Eğitim	47	170,49	7672,00	6637,000	,292
	Diğer	326	187,02	60593,00		

Tablo 7’da görüldüğü gibi öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri mezun olduğu branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (U=5731,000, p=.019). Ölçek alt boyutu mesleğe ilişkin tükenmişlik (U=5632,500, p=.003) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Hem tükenmişlik ölçeği genel bulgularında hem de ölçek alt boyutu mesleğe ilişkin tükenmişlik boyutunda diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ölçek alt boyutlarından öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma (U=6295,500, p=.108), fiziksel ve duygusal

tükenmişlik ($U=6352,000$, $p=.141$) meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ($U=6637,000$, $p=.292$) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalışma Yılı Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Test Sonucu

	Çalışma yılı	N	Sıra Ortalaması	sd	Kruskal-Wallis H	P
Tükenmişlik	0-10 yıl	255	171,99	2	12,624	,002
	11-20 yıl	67	207,43			
	21 yıl üstü	51	221,22			
Mesleğe ilişkin tükenmişlik	0-10	255	176,00	2	6,081	,048
	11-20	67	201,76			
	21 üstü	51	208,42			
Öğrencilere Yabancılaşma-Öğrencilere Duyarsızlaşma	0-10	255	181,19	2	1,239	,538
	11-20	67	194,70			
	21 üstü	51	191,48			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	0-10	255	177,95	2	3,908	,142
	11-20	67	200,84			
	21 üstü	51	199,78			
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma-Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	0-10	255	181,38	2	1,129	,569
	11-20	67	194,56			
	21 üstü	51	190,71			

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlikleri ile çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı fark olduğu ($\chi^2(sd=2 \ n=373)= 002$, $p<.05$) görülmektedir. Ölçek mesleğe ilişkin tükenmişlik ($\chi^2(sd=2 \ n=373)= 048$, $p<.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Ölçek alt boyutlarında öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma ($\chi^2(sd=2 \ n=373)=538$, $p>.05$), fiziksel ve duygusal tükenmişlik ($\chi^2(sd=2 \ n=373)= 142$, $p>.05$) ve meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ($\chi^2(sd=2 \ n=373)= 569$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Çalışma yılı değişkeni açısından hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonucunda öğretmenlerin 0-10 yıl ile 11-20 yıl arasında 11-20 yıl arasında çalışanlardan yana anlamlı farklılık gözlenmiştir ($U=6661,000$, $p=.011$). Ölçek alt boyutlarından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 0-10 yıl ile 21 yıl ve üstü arasında genel ölçek sonucuna göre 21 yıl ve üstü çalışanlardan yana anlamlı farklılık gözlenmiştir ($U=4721,500$, $p=.004$). Ölçek alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 11-20 yıl ile 21 yıl ve üstü değişkeni açısından hem genel ölçek bulgularından hem de ölçek alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=1442,500$, $p=.224$).

Tablo 9. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaş Değişkeni Açısından Kruskal-Wallis H Test Sonucu

	Yaş	N	Sıra Ortalaması	sd	Kruskal-Wallis H	P
Tükenmişlik	30 ve altı	208	193,43	2	10,391	,006
	31-40 yaş	106	191,16			
	40 yaş üstü	59	143,91			
Mesleğe ilişkin tükenmişlik	30 yaş altı	208	195,41	2	12,350	,002
	31-40	106	188,76			
	40 üstü	59	141,22			
Öğrencilere Yabancılaşma- Öğrencilere Duyarsızlaşma	30 yaş altı	208	193,97	2	8,830	,012
	31-40	106	186,40			
	40 üstü	59	150,59			
Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik	30 yaş altı	208	192,75	2	7,824	,020
	31-40	106	188,51			
	40 üstü	59	151,12			
Meslektaşlara ve Yöneticilere Yabancılaşma- Meslektaşlara ve Yöneticilere Duyarsızlaşma	330 yaş altı	208	188,98	2	2,368	,306
	31-40	106	187,26			
	40 üstü	59	166,78			

Tablo 9’da görüldüğü gibi Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaş değişkeni açısından fark olmadığı ($\chi^2(sd=2 \ n=373)=006$, $p<.05$) görülmektedir. Ölçek alt boyutlarından mesleğe ilişkin tükenmişlik ($\chi^2(sd=2 \ n=373)= 002$, $p<.05$) öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma ($\chi^2(sd=2 \ n=373)= 012$, $p<.05$), fiziksel ve duygusal tükenmişlik ($\chi^2(sd=2 \ n=373)= 020$, $p<.05$) boyutlarında anlamlı fark gözlenmiştir. Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma ($\chi^2(sd=2 \ n=373)= 306$, $p>.05$) alt boyutunda anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Yaş değişkeni açısından hangi yaş grupları arasında anlamlı fark olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann-Whitney U testi sonucuna göre öğretmenlerin 30 yaş altı ile 31-40 yaş arası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($U=10717,000$, $p=.895$). 30 yaş altı ile 31-40 yaş arası değişkeni açısından ölçek alt boyutlarında da anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 30 yaş altı ile 40 yaş üstü öğretmenler arasından 30 yaş altı öğretmenlerden yana anlamlı farklılık gözlenmiştir ($U=4335,000$, $p=.001$). Ölçek alt boyutlarından mesleğe ilişkin tükenmişlik, öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında 30 yaş altı ile 40 yaş üstü öğretmenler arasından 30 yaş altı öğretmenlerden yana anlamlı farklılık gözlenmiştir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. 31- 40 yaş ile 40 yaş üstü

öğretmenler arasında 31-40 yaş arasında olanlardan yana anlamlı bir fark gözlenmiştir ($U=2300,500$, $p=.010$). Ölçek alt boyutlarından mesleğe ilişkin tükenmişlik, öğrencilere yabancılaşma-öğrencilere duyarsızlaşma ve fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında 31- 40 yaş ile 40 yaş üstü öğretmenler arasında 31-40 yaş arasında olanlardan yana anlamlı bir fark gözlenmiştir. Meslektaşlara ve yöneticilere yabancılaşma-meslektaşlara ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlanmıştır. Bu amaçla bu bölümde cinsiyet, aldığı ücret yeterli görüp görmeme, iş arkadaşlarından destek görüp görmeme, idarecilerden takdir görüp görmeme, mezun olduğu branş, çalışma yılı ve yaş değişkenlerine ilişkin araştırma bulguları tartışılacaktır.

Bu araştırma sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Alanyazınına baktığımızda cinsiyet değişkeninin tükenmişlik üzerine önemli bir etkisi olduğunu görmekteyiz (Sacco, 2011). Çiftçi (2015) ve Morvant ve diğerleri (1995) yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin tükenmişlik duygusu yaşadıkları gözlemlemişlerdir. Buna karşın Arslan ve Arslan (2014), Grbovic, Pranjić, Selmanovic, Brekalo-Lazarevic ve Jatic (2011), Nichols ve Sosnowsky (2002) ve Ozan (2009) yaptıkları araştırmalarda özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığını gözlemişlerdir. Yavuz ve Öztürk (2016) yaptıkları araştırmada otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde cinsiyet değişkeni açısından bir fark gözlememişlerdir. Bu araştırmada erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının sebebini erkek öğretmenlerin daha fazla olumsuz duygularla hareket etme eğilimindedirler (Özgen, 2010). Bu olumsuz duyguların sebebi erkek öğretmenler aile bütçesine katkı sağlamak için daha fazla derslere girmesine ve mesai saatleri dışında kurs verme gibi faaliyetler içinde olabilmektedirler (Otacıoğlu (2008). Bu gibi durumlar erkek öğretmenleri hem psikolojik hem de fiziksel olarak daha fazla yormakta ve olumsuz duygular yaşamlarına neden olmaktadır. Buda erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasının gerekçesi olabilir.

Öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri aldıkları ücreti yeterli görme değişkenine göre ücreti yeterli görmeyenlerde tükenmişliğin daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna karşın Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001), Aksoy (2007) ve Billingsley (2004) ücretin tükenmişlik üzerinde etkili olmadığını ifade etmektedirler. Boe, Bobbitt ve Cook (1997) göre maaşından memnun olan öğretmenler meslekten ayrılmayı düşünmediklerini çalışmaya devam ettiklerini ifade etmektedirler. Benzer şekilde Singer (1992) göre düşük maaş aldığını düşünen öğretmenlerin özel eğitimi terk ettiğini yüksek maaş aldığını düşünen öğretmenlerin ise çalışmaya devam ettiğini belirtmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre maaş mesleki tükenmişlik için önemli bir değişkendir.

Mesleki tükenmişlik ölçeği genel bulgularında iş arkadaşlarından destek görmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Alanyazınında bu araştırma bulgularıyla paralel sonuçlara rastlanmaktadır. Zabel ve Zabel, (2001) Girgin ve Baysal (2005), Aksoy (2007), Çelebi (2013), Yavuz ve Özgür (2016), yaptıkları araştırmada iş arkadaşlarından destek görmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini yüksek bulmuştur. Alanyazınında iş arkadaşlarından destek gören değişkenine göre anlamlı bir fark gözlemeyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Oruç, 2007; Platsidou, 2010; Westling, Herzog, Cooper-Duffy, Prohn ve Ray, 2006). Bu araştırma sonuçlarına göre iş arkadaşlarından destek görmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin yüksek gözlenmesi iş arkadaşlarından destek görmenin tükenmişliği düzeyini azalttığını söylenebilir.

Mesleki tükenmişlik ölçeği genel bulgularında idarecilerden destek görmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Alan yazınında bu bulgularla paralel sonuçlar bulunmaktadır. Aydemir, Diken, Yıkılmış, Aksoy, Özokçu (2015), Işıkhani (2017), Yüksel (2009) ve Zabel ve Zabel'e (2001) göre idarecilerle sorun yaşayan ve onlardan destek görmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade etmişlerdir. İdarecilerin öğretmenlere yaptığı işlerde destek olması onları olumlu etkilemektedir (Johnson, Kraft ve Papay (2012). Skaalvik & Skaalvik (2010) göre ise idarecilerin öğretmenlere destek olması onların öz-yeterlilik duygusunu arttıracaktır. Bu sebeple öğretmenler tükenmişlik duygusu yaşamayacaktır. Buna karşın idarecilerden destek görmeyen öğretmenlerin ise zor çalışma şartlarından ve öğrencilerin davranış problemlerinde dolayı tükenmişlik yaşamış olabilirler.

Öğretmenlerin, mesleki tükenmişlik düzeyleri mezun olduğu branş değişkeni açısından değişkenine göre diğer branşlardan mezun olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar alanyazınında yapılan çalışmalarla çelişmektedir. Aksoy (2007) ve Sucuoğlu ve Kuloğlu'nun (1996) özel eğitim alanında mezun olan öğretmenlerle diğer alanlardan mezun olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark gözlememişlerdir. Buna karşın özel eğitim zor bir çalışma alanıdır (Baysal, 1995; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Bu alanda mezun olan öğretmenler yetersizliği olan çocukların özelliklerini bilerek ve onlara nasıl eğitim vereceklerini öğrenerek mezun olmaktadır. Bunun yanında özel eğitim alanında mezun olan öğretmenler öğretmenlik uygulamasını özel eğitim okullarında yapmaktadırlar. Özel eğitim alanında mezun olan öğretmenler öğretmenlik uygulamalarını özel eğitim okullarında yaptıklarında özel eğitime ihtiyacı olan çocukların özelliklerini daha iyi tanımaktadırlar. Böylelikle bu çocuklara nasıl davranacakları konusunda kendilerini geliştirebilmektedirler. Bu sebeplerle tükenmişlik duygusunu daha az yaşamaktadırlar.

Çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin çalışma yılı arttıkça tükenmişlik düzeyleri artmaktadır. Çalışma yılı değişkeninin tükenmişliği etkileyen önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Yetersizliği olan bireylerle çalışmada deneyimsiz öğretmenlerin daha fazla yıprandıkları ve sorun yaşadıkları bilinmektedir (Stempien ve Loeb, 2002; Whitaker, 2000). Dorman (2003), Strunk ve Robinson (2006) ve Zabel ve Zabel (2001) göre özel eğitim öğretmenleri meslek yaşamalarının ilk on yılında yoğun olarak bilgi ve tecrübeye ihtiyaç duymaktadırlar. Buna rağmen yüksek beklentiler ve ağır iş yükü zihinsel ve fiziksel tükenmişliğe neden olabilir. Buna karşın Karahan (2008) ve Karahan ve Uyanık Balat (2011) yaptıkları araştırmada meslekte çalışma yılı arttıkça tükenmişlik duygusunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yaş değişkeni açısından 30 yaş altı ile 31-40 yaş arası değişkeni açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 30 yaş altı ile 40 yaş üstü öğretmenler arasından 30 yaş altı öğretmenlerden yana, 31-40 yaş ile 40 yaş üstü öğretmenler arasında 31-40 yaş arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Alanyazınına baktığımızda Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) ise yaş değişkeninin mesleki tükenmişlik üzerinde önemli bir değişken olmadığını ifade etmektedirler. Buna karşın Platsidou ve Agalotis (2008) göre yaş özel eğitim öğretmenlerinde önemli bir değişkendir. Şahin (2008) beden eğitimi öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında yaş arttıkça tükenmişliğin de arttığını gözlemiştir. Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan çalışmalar baktığımızda ise yaş ile birlikte tükenmişliğin arttığı gözlenmiştir (Girgin ve Baysal, 2005; Girgin ve Baysal, 2006; Vızlı, 2005; Platsidou ve Agalotis, 2008). Bu sonuçlar açısından baktığımızda yaş ilerledikçe öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde bir artış olduğu söylenebilir.

Bu araştırma çalışmaya katılan 373 öğretmen ile sınırlıdır. Bu araştırma sadece İstanbul ilinde gerçekleştirildiği için sadece bu bölge ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda farklı bölgelerdeki özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik

düzeyleri incelenecek olursa nicel araştırmanın yanında nitel araştırmalarla da desteklenmelidir. Bunun yanında öğretmenlerin sadece okul yaşamını değil okul dışı yaşamıyla ilgili sorularla öğretmenin tükenmişlik düzeyi araştırılmalıdır. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamamaları için ise okul müdürlerine tükenmişlik ile ilgili farkındalık oluşturmak için seminerler verilebilir. Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin ücretlerine zam yapılabilir. Ayrıca özel eğitim okullarında özel eğitim alanında mezun öğretmenler istihdam edilebilir. Diğer alanlardan mezun olan öğretmenlere ise özel eğitim konusunda seminerler verilebilir.

KAYNAKÇA

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumu ve kişilik [Burnout, job satisfaction, and identity in teachers]* Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Aksoy, S. U. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi [An evaluation of burnout levels among teachers in special education schools in Eskişehir]*. Master's Thesis, Eskişehir Osmangazi University Institute of Health Sciences Department of Psychiatry Medical Psychology Programme]. Eskişehir). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.

Arslan, G. ve Arslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği) [An investigation of burnout levels among teachers working with mentally handicapped individuals (The case of the city of Tokat)]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.42.4>

Aydemir, H. (2013). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi [An investigation of burnout levels and satisfaction with life among teachers in the field of special education]*. (Master's thesis. Abant İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences, Bolu). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.

Aydemir, H., Diken, İ., K., Yıkmış, A., Aksoy, V. ve Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi [An investigation of burnout levels and satisfaction with life among teachers in the field of special education]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(Special Issue), 68-86.

Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları [The working conditions of teachers at special education schools], *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1). 41-53.

Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi; Dokuz Eylül Üniversitesi, Sos-yal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary schools teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4). 519-539.

Billingsley B. S. ve Cross L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general to general education. *The Journal of Special Education*, 24(4), 496-511.

Billingsley, B. S. (2004). Special Education teacher retention and attrition: a critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education* 38(1), 39-55.

Boe, E. E., Bobbitt, S. A. ve Cook, L. H. (1997). Whither didst thou go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers in national perspective. *The Journal of Special Education*, 30, 371(389), 496-511.

Boe, E. E., Bobbitt, S. A., Cook, L. H., Whitener, S. D., ve Weber, A. L. (1997). Why didst thou go? Predictors of retention, transfer, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education*, 30, 390-411.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pegem Akademi.

Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelik Anabilim Dalı.

Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special Education. *Exceptional Children*, 54(5), 449-454.

Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi [Identifying the relationship between professional competency and burnout levels in teachers working at special education schools]. *Mediterranean Journal of Humanities*, V(1), 221-241.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.

Egyed, C. J. ve Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International* 27(4), 462-474.

Embich, J. L. (2001). The Relationship of Secondary Special Education Teachers' Roles and Factors That Lead to Professional Burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69.

Fore, C., Martin, C. ve Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: the causes and the recommended solutions. *Teacher Retention* 86(1), 36-44

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2006). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (6), 1-10.

Grbovic, M., Pranjic, N. Selmanovic, S., Brekalo-Lazarevic, S. and Jatic, Z. (2011). Montenegro special education teaching staff burnout: survey study. *AIM*, 19(19), 30-7.

Hastings, R. P., and Brown, T. (2002). Coping strategies and the impact of challenging behaviors on special educators' burnout. *Mental Retardation*, 40, 148-156.

Işıkkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi [An investigation of the factors affecting the burnout levels of the staff in special education]. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-25.

Johnson, S.M., Kraft, M.A. ve Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their Professional satisfactions and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. https://scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf. Ulaşım tarihi: 11.10.2020.

Kaner, S., Şekercioğlu, G. ve Yellice, B. (2008). *Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması [Developing a scale for teacher professional burnout]*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi [Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology]

Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [Investigating the self-efficacy perceptions and burnout levels in educators at special education schools]*. Master's thesis. Marmara University Institute of Educational Sciences, Istanbul). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi [Investigating the self-efficacy perceptions and burnout levels in educators at special education schools]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-14.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri [The burnout levels of teachers based on several variables]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Lawrenson, G. M. ve McKinnon, A. J. (1982). A survey of classroom teachers of the emotionally disturbed: Attrition burnout factors. *Behavioral Disorders*, 8, 41-49.
- Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives, *Applied ve Preventive Psychology*, 7, 63-74.
- Maslach, C. ve Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. ve Jackson, S. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C. ve Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout – the cost of caring*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs,
- Maslach, C., Jackson, S. E. ve Leiter, M. P. (1996). *MBi manual (3rd ed.)*. Mountain View, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mastrantuono, S. (2015). *Job satisfaction and attrition among special education teachers*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rowan University Department of Educational Services and Leadership. New Jersey, ABD.
- Miller, M. D., Brownell, M. T. ve Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Council for Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Morvant, M., Gersten, R., Gillman, J., Keating, T. ve Blake, G. (1995). *Attrition/retention of urban special education teachers: Multi-faceted research and strategic action planning. Final performance report*, Volume 1. (ERIC Document Reproduction Service No. ED338154).
- Nichols, A. S. ve Sosnowsky, F. L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 71-86.
- Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), s,103–116.
- Ozan, M.B. (2009). A study on primary school teacher burnout levels: The northern Cyprus case. *Education*, 129(4), 692703.
- Özgen, I. (2010). *Turizm işletmelerinde duygusal emek [Emotional labour in tourism enterprises]*. Ankara: Detay.
- Papovic, S. (2009). Professional burnout syndrome. *Materia Socio Medica*, 21(4), 213-215
- Plash, S. ve Piotrowski, C. (2006). Retention issues: A study of Alabama special education teachers. *Education*, 127(125), 128.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.

Platsidou, M. ve 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* (1034-912X), 55(1),61-76.

Pugach, M. ve Johnson, L. (1995). *Collaborative practitioners, collaborative schools*. Denver, CO: Love Publishing Company.

Right, T. A. ve Douglas, G. B. (1997), The Contribution of Burnout to Work Performance. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 491-499.

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.

Şahin, F. ve 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]*. Master's thesis. Mersin University Institute of Educational Sciences, Mersin). Retrieved from <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and Practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.

Singer, J. (1993). Are special educators' career paths special? Results from a 13- year longitudinal study. *Exceptional Children*, 59(262-279), 449-454.

Skaalvik, E. M. ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611– 625.

Stempien, L. R. ve 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.

Strunk, K. O. ve Robinson, J. P. (2006). Oh, won't you stay. A multilevel analysis of the difficulties in retaining qualified teachers. *Peabody J Educ.* 81(4), 65-94.

Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996) Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi [Evaluating the burnout in teachers working with disabled children]. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36) 44-60.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.

Thomas, W. R. (1984, April). *Occupational stress among exceptional education teachers*. Paper presented at the annual convention of The Council for Exceptional Children, Washington, DC.

Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Westling, D. L., Herzog, M., Cooper-Duffy, K., Prohn, K., & Ray, M. (2006). The teacher support program: A proposed resource for the special education profession and an initial validation. *Remedial and Special Education*, 27(3), 136-147. doi:10.1177/07419325060270030201

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

Wisniewski, L. ve Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 496-511.

Yavuz, M. ve Öztürk, H. (2016). Otistik spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 47-67.

Yıldız, S. M. (2015). *Lider-üye etkileşimi, işyerinde mobbing ve mesleki tükenmişlik ilişkisi [The relationship among leader-member interaction, mobbing at the workplace, and professional burnout]*, Ankara, Detay Publishing.

Zabel, R. H. ve Zabel, M. K. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter? *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: According to Maslach, Jackson and Leiter (1996), occupational burnout is defined as the emotional burnout, desensitization, and reduced personal success in some capacities of people who work face-to-face with other people. People who face professional burnout apply negative and cynical attitudes towards the individuals they serve, constantly unhappy, and have the idea of considering their own abilities as inadequate in the work they do (Maslach and Jackson, 1981). Weakness in an organization, inadequate preparation to start work, and professional isolation from colleagues can be observed in professional skills of individuals who face occupational burnout (Papovic, 2009).

Occupational burnout is a kind of psychological condition that is usually observed in people who have face-to-face dialogue with people because of the characteristic of their work (Maslach and Jackson, 1981; Maslach and Zimbardo, 1982). Special education teachers also have face-to-face relations with parents, other teachers, other employees of the school, school administration, and students throughout the day. For this reason, teachers working in special education have occupational burnout (Arslan and Arslan (2014) as one of the most concerning subjects in the field of special education in recent years (Boe, Bobbit, Cook, Whitener and Weber, 1997; Fore, Martin and Bender, 2002). One of the reasons why many studies are conducted in this field is that it is a more difficult profession than other teachers as the special education field (Singer, 1993). Because when children who have disabilities are educated, development can progress very slowly in these children (Billingsley and Cross, 1991; Sucuoglu and Kuloglu, 1996), special education classes might have a high number of students (Billingsley and Cross, 1991), intense behavioral problems might be seen in students with disabilities (Billingsley and Cross, 1991; Hastings and Brown, 2002; Billingsley and Cross, 1991) and teachers cannot receive adequate professional satisfaction. For these reasons, teachers who work in the field of special education perceive themselves as inadequate; and as a result, lose their sense of self, and face professional burnout (Billingsley and Cross, 1991; Sucuoglu and Kuloglu, 1996). Previous studies show that special education teachers working with individuals who have vision, hearing, mental impairment, mood disorder, language and speech disorders have high wear and tear rates (Singer, 1993).

Several studies were conducted on burnout in the field of special education (Akçamete, Kaner and Sucuoglu, 2001; Aydemir, 2013; Boe et al., 1997; Miller, Brownell and Smith, 1999; Plash and Piotrowski, 2006; Şahin and Şahin, 2012; Sucuoglu and Kuloglu, 1996; Singer, 1993; Yavuz and Öztürk, 2016). The justification for this study was that the reasons of occupational burnout are known. In other words, it may be observed what causes occupational burnout. When it is known what causes this, appropriate measures can be taken to prevent them. If the necessary measures are taken for occupational burnout, special education teachers will be allowed to do their professions in more qualified manner. If teachers do their jobs in more qualified manner, this will contribute to the education of students positively. For this reason, the purpose here was to examine the occupational burnout levels of teachers who work in special education schools. For this purpose, the answers for the following questions were sought in the present study. "Do occupational burnout levels of special education teachers differ at significant levels in terms of gender, payment, support from colleagues and administrators, their branch they graduated, working years, and the age variable?"

Method: The screening model was used in this study. The participants of the study consisted of 373 teachers working in 19 special education institutions of the National Education Directorate in Istanbul in 2018-2019 Academic Year, and who participated in the study voluntarily. The Personal Information Form and Teacher Occupational Burnout Scale, which was developed by Kaner, Şekercioglu, and Yellice (2008) were used to collect the data of the study. The SPSS 22.0 Package Program was used for the analysis of the data. The Kruskal-Wallis H-Test results, and Mann Whitney U-test were used in the analysis of the data.

Findings, Discussion, Conclusion, and Recommendations: According to the results of the present study, it was found that male teachers had higher burnout levels in gender variables. When the literature was reviewed, it was found that the gender variable has significant effects on burnout levels (Sacco, 2011). It was found in the present study that male teachers had high burnout levels because they tend to act with more negative emotions (Özgen,

2010). The reason for these negative feelings is that male teachers can attend more classes to contribute to the family budget, and undertake activities, such as courses outside working hours (Otacıoğlu, 2008). Similar conditions make male teachers become more tired both psychologically and physically, and cause negative emotions in their lives. This may be the reason why male teachers had high occupational burnout levels.

It was observed that the burnout levels were higher in those who did not consider their salary adequate. However, Akçamete, Kaner and Sucuoğlu (2001), Aksoy (2007) and Billingsley (2004) reported that the salary had no effects on burnout scores. According to the results of this study, salary is an important variable for occupational burnout.

It was observed in general findings of the Occupational Burnout Scale that the burnout levels of teachers who did not receive support from colleagues were high. According to the results of the study, it can be argued that not receiving support from colleagues decreases the burnout levels.

It was observed in the general findings of the occupational burnout scale that the burnout levels of teachers who did not receive support from administrators were high. According to Skaalvik & Skaalvik (2010), the support of administrators to teachers will increase their sense of self-sufficiency. For this reason, teachers will not face sense of burnout. However, teachers who do not receive support from administrators may have experienced occupational burnout because of the difficult working conditions and behavioral problems of their students.

It was observed that teachers had higher occupational burnout scores in terms of branch variable which they graduated than teachers who graduated from other branches. These results contradict the studies conducted in the literature (Aksoy and Sucuoğlu, 2007). Teachers who graduate in special education field know the characteristics of children who need special education when they perform their teaching practices in special education schools. In this way, they can improve themselves in how to behave to these children. For these reasons, they face less burnout scores.

Significant differences were detected in terms of the working year variable. According to the results of the present study, burnout levels increase as the working year of teachers increases. According to Dorman (2003), Strunk and Robinson (2006) and Zabel and Zabel and Zabel (2001), special education teachers need intense knowledge and experience in their first decades of careers. In this regard, high expectations and heavy workload might cause mental and physical burnout. However, Karahan (2008) and Karahan and Uyanık Balat (2011) concluded that burnout feeling increased as the working years increased in the occupation.

No significant differences were detected in terms of the age variable between teachers below the age of 30 and those between 31-40 years of age. Significant differences were detected between teachers under 30 and over 40 years of age in favor of those who were below the age of 30; and between teachers aged 31-40 and those over the age of 40 in favor of those who were at the ages of 31 and 40. Based on these results, it can be argued that there is an increase in the occupational burnout levels of teachers as they become older.

The present study was limited with 373 teachers, who participated in the study. Since this study was conducted only in the city of Istanbul, it was limited to this area only. Future studies can be conducted with teachers working in special educational institutions in different areas. If the occupational burnout levels of special education teachers are to be investigated, such studies should be supported by qualitative study as well as quantitative designs. Also, the occupational burnout scores of teachers should be investigated with questions on not only school life but also on out-of-the-school life. School principals can be provided with seminars to raise awareness about occupational burnout to prevent teachers working in special education schools from experiencing occupational burnout. The salaries of the teachers working in special education schools can be increased. Also, teachers who graduate in the field of special education can be employed in special education schools, and teachers graduating from other fields can be given seminars on special education.