

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ETİK DAVRANIŞ, ETİK
İKLİM VE TÜKENMİŞLİK ALGILARINI ETKİLEYEN BAZI
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

SAFİYESÜL GEDİKLİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

İSTANBUL, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ETİK DAVRANIŞ, ETİK
İKLİM VE TÜKENMİŞLİK ALGILARINI ETKİLEYEN BAZI
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SOME FACTORS INFLUENCING SPECIAL EDUCATION TEACHERS'
PERCEPTIONS OF ETHICAL BEHAVIOR, ETHICAL CLIMATE AND BURNOUT

SAFİYEGÜL GEDİKLİ
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

DANIŞMANLAR
DOÇ. DR. OKTAY TAYMAZ SARI
DR. ÖĞR. ÜYESİ ONUR ÖZDEMİR

İSTANBUL, 2023

**Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.**

© 2023

ONAY

Safiyegül GEDİKLİ tarafından hazırlanan “ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ETİK DAVRANIŞ, ETİK İKLİM VE TÜKENMİŞLİK ALGILARINI ETKİLEYEN BAZI FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ” konulu bu çalışma, 20/06/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Oktay Taymaz SARI	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER	
JÜRİ ÜYESİ	Dr. Öğr. Üyesi Süreyya YÖRÜK	

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

07/06/2023

Safiyegül GEDİKLİ

ÖZGEÇMİŞ

2010	Çarşamba Ali Fuat Başgil Anadolu Lisesi'nden mezun olma
2014	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü İşitme Engelliler Öğretmenliği Bölümü'nden mezun olma
2014 - 2016	Erzurum Özel Eğitim Uygulama Merkezi II. Kademe' de Özel Eğitim Öğretmeni
2016-2019	Osmangazi İlkokulu Özel Eğitim Sınıfı'nda Özel Eğitim Öğretmeni
2018	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programına giriş
2019 -	Kadıköy Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde Özel Eğitim Öğretmeni

ÖNSÖZ

Tez sürecim boyunca değerli vakitlerini ayırarak her sorumu sabırla yanıtlayan, kıymetli bilgi ve birikimlerini paylaşarak bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan, öğrencileri olmaktan mutluluk duyduğum saygıdeğer danışmanlarım Dr. Öğretim Üyesi Onur ÖZDEMİR ve Doç. Dr. Oktay TAYMAZ SARI' ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunmamda yer alan ve geri bildirimleri ile çalışmaya katkı sağlayan Dr. Öğretim Üyesi Süreyya YÖRÜK ve Prof. Dr. Adeviye Tuğba TUNCER'e minnettarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle yolumu aydınlatan ve bizlerin daha donanımlı öğretmenler olması için gayret gösteren Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ndeki hocalarıma çok teşekkür ederim.

Tezimin son okuması için zaman ayıran Çağdaş YILMAZ' a ilgi ve desteğinden dolayı minnettarım.

Araştırmanın veri toplama aşamasındaki yardımlarından ötürü okul yöneticileri ile özel eğitim öğretmenlerine teşekkürü bir borç bilirim.

Desteklerini daima hissettiğim, yorulduğum zamanlarda devam etmem için bana güç veren annem Asiyegül GEDİKLİ, babam Ali Kemal GEDİKLİ ve canım kardeşim Emir Kaan GEDİKLİ' ye çok teşekkür ederim. Bir teşekkür de okuma ve öğrenme arzumda büyük payı olan sevgili dayım İrfan ORTEL'e...

Safiyegül GEDİKLİ

İstanbul, 2023

ÖZET

Etik güncel kullanımlarda; aynı amaç etrafında toplanan bir zümrenin, birbirlerine ve hizmet verdikleri topluma karşı ortak bir tutuma sahip olmaları adına düzenlenen ilkeler olarak tanımlanmaktadır. Özel eğitim, etik ilkelerin hassasiyetle benimsenmesi ve uygulanması gereken alanlardan biridir. Son yıllarda Türkiye’de özel eğitimde etik üzerine çalışmaların sayısı artmaktadır. Ancak güncel alanyazın tarandığında, Türkiye’de özel eğitim öğretmenlerinin etik ve etik dışı mesleki davranışları ile ilişkili faktörlerin belirlenmesini içeren az sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Mevcut çalışma alanyazındaki bu açığı gidermek amacıyla özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, görev yaptıkları örgüte ilişkin etik iklim algıları ve kendi mesleki etik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için planlanmıştır.

Çalışmanın evrenini İstanbul ilindeki özel eğitim okullarında ve rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evreni temsil etmek için iki aşamalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak; özel eğitim uygulama okullarından, özel eğitim meslek okulundan ve rehberlik araştırma merkezlerinden 450 özel eğitim öğretmeni belirlenerek ve çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, görev yaptıkları örgüte ilişkin etik iklim algıları ve kendi mesleki etik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulguları yurt dışı ve Türkiye alanyazındaki değerlendirmeler ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Etik, Özel Eğitimde Etik, Etik İklim, Etik Davranış, Mesleki Tükenmişlik

ABSTRACT

In contemporary uses; ethics is defined as the principles organized in order for a group gathered around the same goal to have a common attitude towards each other and the society they serve. Special education is one of the fields where ethical principles should be adopted and applied sensitively. In recent years, the number of studies on ethics in special education has been increasing in Turkey. However, when the current literature is scanned, it is seen that there are few studies in Turkey that involve determining the factors associated with the ethical and unethical professional behaviors of special education teachers. In order to fill this gap in the current literature, it was planned to determine the relationship between special education teachers' professional burnout levels, ethical climate perceptions of the organization they work in, and their own professional ethical behaviors.

The population of the study consists of special education teachers working in special education schools and guidance research centers in Istanbul. Using the two-stage random sampling method to represent this population; 450 special education teachers will be selected from special education practice schools, special education vocational schools and guidance research centers and will take part in the study as participants. In the study, relational survey method will be used to determine the relationship between teachers' professional burnout levels, ethical climate perceptions of the organization they work in, and their own professional ethical behaviors. The findings to be obtained as a result of the research will be discussed with the discussions in the literature in Turkey and abroad.

Keywords: Ethic, Ethics in Special Education, Ethical Climate, Ethical Behavior, Burnout.

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ETİK BEYANI.....	ii
ÖZGEÇMİŞ	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	x
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları	6
1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar	6
1.6.1. Tanımlar	6
1.6.2. Kısaltmalar	7
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kavramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Etik	8
2.1.2. Meslek etiği	8
2.1.3. Öğretmenlik etiği.....	9
2.1.4. Öğretmenlik meslek etiğine ilişkin araştırmalar	13
2.1.5. Özel eğitimde etik	16
2.1.6. Özel eğitim meslek etiğine ilişkin araştırmalar.....	19

2.2. Örgüt iklimi ve Etik iklim	19
2.2.1. Etik iklim teorisi ve etik iklimin boyutları	21
2.2.2. Etik iklim türleri	23
2.2.3. Eğitimde etik iklim	26
2.2.4. Eğitimde etik iklim ilgili araştırmalar	27
2.3. Tükenmişlik	30
2.3.1. Tükenmişliğin nedenleri	31
2.3.2. Farklı meslek ve sorumluluk alanlarında tükenmişlik	33
2.3.3. Öğretmenlerde tükenmişlik	35
2.3.4. Özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişlik	37
2.3.5. Tükenmişliğin ölçümlemesi	40
2.3.6. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğine ilişkin alanyazın araştırmaları	41
BÖLÜM III: YÖNTEM	47
3.1. Araştırma Modeli	47
3.2. Evren ve Örneklem	47
3.3. Veri Toplama Araçları	49
3.4. Verilerin Toplanması	51
3.5. Verilerin Analizi	51
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	52
4.1. Verilerin Çözümlemesi	52
4.2. Veri Setlerinin Değerlendirilmesi	52
4.3. Betimsel Analizler	53
4.4. Güvenirlilik analizleri	53
4.5. Verilerin Katılımcı Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi	54
4.5.1. Özel eğitim etik ilkeler ölçeği analiz sonuçları	54
4.5.2. Etik iklim algısı ölçeği analiz sonuçları	56
4.5.3. Mesleki tükenmişlik ölçeği analiz sonuçları	59
4.6. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği, Etik İklim Algısı Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği sonuçları arasındaki ilişki analizi	61
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	62
5.1. Sonuçlar	62

5.2. Tartışma	64
5.2.1. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algı düzeyleri nedir?	64
5.2.2. Özel eğitim öğretmenlerinin, örgütsel etik iklim algı düzeyleri nedir?	67
5.2.3. Özel eğitim öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik algı düzeyleri nedir?	73
5.2.4. Öğretmenlerin örgütsel etik iklim algı düzeyleri ve kendi mesleki etik davranış algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?	75
5.2.5. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeyleri ile örgütsel etik iklim algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?	76
5.2.6. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kendi mesleki etik davranış algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?	79
5.3. Öneriler	80
5.3.1. Araştırmacılara öneriler	80
5.3.2. Uygulayıcılara öneriler	80
KAYNAKÇA	82
EKLER	106
Ek 1: Milli Eğitim Araştırma İzin Belgesi	106
Ek 2: Kişisel Bilgi Formu	107
Ek 3: Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni	108
Ek 4: Etik İklim Ölçeği Kullanım İzni	109
Ek 5: Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği Kullanım İzni	110
Ek 6: Gönüllü Katılım Formu	111

KISALTMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MTE	: Maslach Tükenmişlik Ölçeği
TÖ	: Tükenmişlik Ölçeği
ÖEİÖ	: Örgütsel Etik İklim Ölçeği
ÖEÖMEÖ	: Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Öğretmende Olması Beklenen Davranışlar.....	10
Tablo 2.2.	Öğretmenler İçin Etik İlkeler (Orijinalinden Kısaltılmış).....	11
Tablo 2.3.	Eğitimciler İçin Etik İlkeler (Orijinalinden Kısaltılmış)	12
Tablo 2.4.	Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışları	13
Tablo 2.5.	Özel Eğitim Öğretmenleri için Temel Etik İlkeler	18
Tablo 2.6.	Örgütlerde En Sık Rastlanan İklim Tipleri	23
Tablo 2.7.	Tükenmişliğin Nedenleri.....	32
Tablo 3.1.	Katılımcıların Demografik Özellikleri	48
Tablo 3.2.	Örgütsel Etik İklim Ölçeği Türkçe Uyarlaması Faktörlerindeki Etik İklim Ölçütleri.....	50
Tablo 4.1.	Veri Setlerinin Normallik Analizleri.....	52
Tablo 4.2.	Betimsel Analiz Sonuçları.....	53
Tablo 4.3.	Cronbach Alfa Analiz Sonuçları	53
Tablo 4.4.	Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenleri Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	54
Tablo 4.5.	Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Lisanstan Mezun Olunan Bölüm Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	54
Tablo 4.6.	Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Eğitim Seviyesi Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	55
Tablo 4.7.	Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Çalıştığı Kurum Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	55
Tablo 4.8.	Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Çalıştığı Kurumda Görev Süresi Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	55
Tablo 4.9.	Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Deneyim Süresi Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları	55
Tablo 4.10.	Etik İklim Algısı Ölçeği Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenleri Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları	56
Tablo 4.11.	Etik İklim Algısı Ölçeği Lisanstan Mezun Olunan Bölüm Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları.....	56

Tablo 4.12. Etik İklim Algısı Ölçeği Eğitim Seviyesi Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	57
Tablo 4.13. Etik İklim Algısı Ölçeği Çalıştığı Kurum Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	57
Tablo 4.14. Etik İklim Algısı Ölçeği Deneyim Süresi Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	58
Tablo 4.15. Etik İklim Algısı Ölçeği Çalıştığı Kurum Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	58
Tablo 4.16. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenleri Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları.....	59
Tablo 4.17. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Lisans Bölüm Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	60
Tablo 4.18. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Eğitim Seviyesi Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	60
Tablo 4.19. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Çalıştığı Kurum Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	60
Tablo 4.20. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Kurumda Görev Süresi Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	60
Tablo 4.21. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Deneyim Süresi Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları	60
Tablo 4.22. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği, Etik İklim Algısı Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Spearman Korelasyon Analiz Sonuçları.....	61
Tablo 4.23. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeğinin Faktörleri ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Spearman Korelasyon Analiz Sonuçları.....	61
Tablo 5.1. Örgütsel Etik İklim Ölçek Maddeleri Arasından Tükenmişlik Ölçeği Puanları İle En Yüksek Negatif İlişkiyi Gösteren Beş Madde.....	76

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Etik İklim Grafiği.....	22
Şekil 2.2. Örgütlerde En Çok Karşılaşılan Etik İklim Türleri.....	23



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem durumu

Öğretmenlik branşları içerisinde hassas bir noktada olan özel eğitim öğretmenliğinin kapsamlı görev ve sorumlulukları bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenin görevlerini tanımlayan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) özel eğitim öğretmenlerinin, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlaması ve uygulaması, aile eğitimi çalışmaları düzenlemesi, özel gereksinimli öğrencisinin kullandığı kişisel cihaz veya ekipmanın bakımını ve kontrolünü yapması gerekmektedir. Özyürek (2008), özel eğitim öğretmenin; bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırladığını, farklı öğretim yöntemleri kullandığını, eğitim ortamını öğrenciye göre düzenlediğini, özel gereksinimli bireylerin ailelerine rehberlik ettiğini, farklı disiplinlerle iş birliği yaptığını, tipik gelişen öğrencileri, öğretmenleri, idarecileri ve toplumu özel eğitim alanında bilinçlendirdiğini belirtmektedir.

Yukarıda sayılan ideal öğretmen davranışları öğretmenlik mesleğindeki uygun davranışlardır ve meslek etiğinin kapsamında değerlendirilmektedir. Meslek etiği, etiğin çalışma yaşamındaki uygun olan ve uygun olmayan durum ve davranışları değerlendirdiği boyutu olarak ifade edilmektedir (Sökmen, 2016). Meslek etiği kapsamında yer alan etik ilkeler, bir mesleğin hizmet ve sorumluluğa yönelik tutumunu yansıtmaktadır. Etik ilkeler sayesinde; mesleki standartlar belirlenmekte; çalışanlar için iç denetleme mekanizmaları geliştirilmekte, çalışanlara hakları, sorumlulukları ve yükümlülükleri konusunda rehberlik sağlanmakta, çalışanların profesyonel bir statü ve toplum nazarında meşruiyet kazanmalarına yardımcı olunmaktadır (Bibby, 1998). Türkiye'de öğretmenlere yönelik meslek etiği çalışmaları görece yakın tarihlidir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2015 yılında "Eğitim-Öğretim Hizmeti Verenler için Mesleki Etik İlkeler" belgesini yürürlüğe koymuştur (MEB, 2015). Özel eğitim alanına bakıldığında 2020 yılında oluşturulan Özel Eğitim Öğretmenleri Etik İlkeler Kılavuzunda etik ilkelerin belirlendiği görülmektedir (Vuran, 2020). Öğretmenlik meslek etiğine ilişkin yapılan çalışmalarda; öğretmenlerin etik dışı davranışları (Altinkurt & Yılmaz, 2011; Obuz, 2009; Pelit & Güçer, 2006), öğretmenlerin etik davranışları (Çelebi & Akbağ, 2012; Karataş, Caner, Kahyaoğlu, & Kâhya, 2019), okul idarecilerinin etik dışı davranışları (Bahçeci, 2014), okul idarecilerinin etik liderlik davranışları (Uğurlu, 2013), öğretmen davranışlarının etik boyutunun incelenmesi

(Toprakçı, Bozpolat & Buldur, 2010; Yeşilyurt & Kılıç, 2014) araştırma konuları olarak dikkat çekmektedir. Özel eğitim alanı meslek etiğine ilişkin araştırmalarda Akçamete, Kayhan, İşcen, Karasu, Sardohan Yıldırım ve Şen (2016) ve Kalkan ve Öğülmüş (2020), özel eğitim öğretmenlerinin meslek etiğine ilişkin yaklaşımlarını araştırmışlardır. Özel gereksinimli öğrencilerin ve yakınlarının dezavantajlı konumda olmaları nedeniyle özel eğitimde meslek etiğine ilişkin çalışmalar büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle bu konuya ilişkin araştırmaların artması gerekmektedir.

Meslek etiği ile yakın ilişkili bir başka kavram etik iklimidir. Victor ve Cullen'in (1988) tanımına göre etik iklim; örgütün etik davranışlara yönelik tutumunu ifade etmektedir. Etik iklim, örgüt çalışanlarının etik ve etik dışı davranışları algılama biçimini etkilemektedir. Etik dışı davranışlara yaklaşım, etik dışı davranışları önleyici çalışmalar ve etik dışı davranışları bildirme eğilimi örgütün etik ikliminden etkilenmektedir. Olumlu etik iklim, örgüt içerisinde yaşanabilecek etik dışı davranışların önlenmesine yardımcı olmaktadır (Yasan, 2019). Bu nedenle eğitim alanında etik iklimi olumlu ve olumsuz etkileyebilecek faktörlerin belirlenmesi oldukça önemlidir. Alanyazındaki çeşitli çalışmalarda etik iklim algısı ve çeşitli faktörler arasındaki ilişkilerin araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda okul yönetici davranışlarının okul etik iklimine etkileri (Cemaloğlu & Kılınç, 2012; Uğurlu & Üstüner, 2011), öğretmenlerin ve öğrencilerin etik iklim algı düzeyleri ve çeşitli değişkenler üzerindeki etkileri (Demir & Karakuş, 2015; Doğanay, 2019, Arslan Hendekçi & Özen, 2018, Kocayığıt & Sağnak, 2012; Ucel, Güneri, Çağlayan & Atabay, 2020) araştırılmıştır. Sayılan bu çalışmalardaki katılımcılar, özel eğitim dışındaki branş öğretmenleridir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin etik iklim algısı ve bunu etkileyen faktörlere ilişkin alanyazında bilgi eksikliği olduğu ifade edilebilir.

Meslek etiği ve etik iklim algısından başka, öğretmenlerin mesleki performanslarıyla yakından ilişkili bir başka kavram mesleki tükenmişliktir. Mesleki tükenmişlik terimi ilk defa Freudenberger tarafından, uzun süreli ve yoğun iş stresinin bir sonucu olarak kişinin işinde etkili biçimde çalışamaması durumunu tanımlamak için kullanılmıştır (Freudenberger, 1974). Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır. Işıктаş (2016), özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi ve iş doyumunu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu bildirilmektedir. Bundan başka, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğinin; fiziksel ve ruhsal problemlere (Ansley, Houchins & Varjas, 2016); görevden ayrılma eğiliminde artışa

(Billingsley, 2004) veya farklı bir alana geçiş yapmaya (Billingsley & Cross, 1991) neden olduğu da aktarılmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar özel eğitim öğretmenlerinin yoğun biçimde mesleki tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (Wisniewski & Gargiulo, 1997; Mastropieri, 2001; Emery & Vandenberg, 2010; Küçüksüleymanoğlu, 2011; Shen, McCaughtry, Martin, Garn, Kulik & Fahlman, 2015; Çabuk, 2015; Ansley vd., 2016; Yavuz & Özgür, 2016; Işıktaş, 2016; Dinç, 2018). Bu bulgulara göre mesleki tükenmişliğin özel eğitim alanını yakından ilgilendiren bir problem olduğu görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalara göre bireysel faktörler (Burke & Greenglass, 1995; Gross & John, 2003), örgütsel faktörler (Brewer & Shapard, 2004; Burke & Greenglass, 1995; Freudenberger, 1974) ve demografik faktörlerin (Cordes & Dougherty, 1993; Lackritz, 2004) etkili olduğu değerlendirilmektedir. Mesleki tükenmişlikle ilişkili faktörlerin belirlenmesi ve bunların giderilmesine yönelik araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırmanın amacı, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, görev yaptıkları örgüte ilişkin etik iklim algıları ve kendi mesleki etik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır.

1. Özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre, (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, görev yapılan kurum türü) mesleki etik davranış algı düzeyleri nedir?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin, çeşitli değişkenlere göre, (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, görev yapılan kurum türü) örgütsel etik iklim algı düzeyleri nedir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin, çeşitli değişkenlere göre, (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, görev yapılan kurum türü) mesleki tükenmişlik algı düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin örgütsel etik iklim algı düzeyleri ve kendi mesleki etik davranış algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

5. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeyleri ile örgütsel etik iklim algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

6. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kendi mesleki etik davranış algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler; öğrencileri, bir başka deyişle toplumun geleceğine yön verecek yeni nesilleri yetiştirme görevini üstlenmektedirler. Bu nedenle eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin bütün toplumu etkilemesi kaçınılmazdır (Kaya, 1986). Öğretmenlerin bu hassas görevi yürütürken sahip olmaları gereken önemli nitelikler bulunmaktadır. Öğretmenlik, güçlü bir ahlaki amaç, çocuk ve gençlere karşı sorumluluk duygusunu içeren, özenli olmayı gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir (Chang, 2020). Öğretmenler; davranışları, bilgi birikimi ve görünüşü ile bulunduğu meslek grubunu temsil eden; sınıfa, okula ve bulunduğu topluma liderlik eden; öğretme ve bilgi yayma eylemini meslek edinmiş; okulda ve toplumda karşılaştığı problemleri çözerek arabuluculuk yapan; öğrencilere ve bulunduğu çevredeki insanlara rehberlik eden bireylerdir (Çelikten, Şanal & Yeni 2005). Karataş'a (2020) göre öğretmenler, alandaki yenilikleri, teknolojik gelişmeleri takip eden, eğitim ortamını zenginleştiren, etkili ve verimli eğitim planlayan, adil değerlendirmeler yapabilen bireylerdir. Sayılan bu özelliklere Aydın (2015); öğretmenlerin öğrenciye ve topluma karşı görev bilinci olan, mesleki bilgi ile kültürel yeterliğe sahip, öğrencilere ve meslektaşlarına karşı eşitlikçi bir yaklaşıma sahip bireyler olması gerektiğini eklemektedir.

Öğretmenlik alanlarından bir tanesi olan özel eğitim, doğası itibarıyla yüksek düzeyde etik standartlar gerektirmektedir. Ancak özel gereksinimli bireyler ve aileleriyle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin doğru davranışları sergilemelerine engel olan çeşitli faktörler bulunmaktadır. Alanyazında; okul iklimi, mesleki tecrübe, sosyoekonomik düzey, mesleğe yönelik tutumlar (Yenen, 2022); cinsiyet, eğitim düzeyi, meslektaşlar ile olan ilişkiler (Tunacan, 2005); bireysel duygular, örgütsel ve psiko-sosyal motivasyon düzeyi (Deniz & Erdener, 2016) öğretmenlerin etik davranışlarını etkileyen faktörler arasında değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin mesleki davranışlarıyla yakından ilişkili bir başka faktör mesleki tükenmişlik algılarıdır. Özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenlerine göre daha

yüksek düzeyde tükenmişlik ve duyarsızlaşma bildirmektedir (Küçüksüleymanoğlu, 2011). Yüksek düzeyde tükenmişlik gösteren öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlandıkları (Jennings & Greenberg, 2009), cezaya dayalı disiplin uygulamalarını daha fazla kullandığı (Osher, Bear, Sprague, Doyle, 2010), öğrencilerden uzaklaştıkları (Chang, 2009) ve öğrencilerle yakın ilişkiler kuramadıkları (Osher vd., 2010) rapor edilmektedir. Chang'a (2009) göre mesleki tükenmişlik öğretmenlerin yetersizlik algısını artırmakta ve etkililiklerini azaltmaktadır. Genel olarak mesleki tükenmişliğin öğretmenlerin ve öğrencilerin esenliği üzerinde uzun vadeli olumsuz etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Huk, Terjesen & Cherkasova, 2019). Mesleki tükenmişlik sadece öğretmenleri değil, öğrencileri ve öğretmenlik mesleğini de olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişlikle ilgili faktörlerin daha iyi anlaşılması, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve eğitim kalitesini artıran okul ortamlarının yaratılmasına yardımcı olmaktadır (Saloviita & Pakarinen, 2021). Bu nedenle mesleki tükenmişliğin ardındaki mekanizmaları ortaya çıkarmak büyük önem arz etmektedir (Engelbrecht, Oswald, Swart & Eloff, 2003).

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algılarına ilişkin alanyazında çok sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalarda tükenmişlikle ilişkili faktörler; öğretmenlerin stres yönetimleri ve duygu düzenleme yeterlikleri (Chang, 2009), öğretmen yeterlikleri ve öğrencilerin davranış problemleri (Skaalvik & Skaalvik, 2007), sınıftaki öğretmen-öğrenci oranı (Irvin vd., 2013), öğrenci yaşı (Frank & McKenzie, 1993), iş yoğunluğu (Carlson & Thompson, 1995); mesleği kendi isteğiyle seçmek, mesleğin kişiye uygunluğu ve yöneticilerden takdir görmek (Çabuk, 2015); mesleki yetkinlik algısı (Çiftçi Dere, 2015); öz yeterlik algısı (Karahan & Balat, 2011); gelir düzeyi, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi (Öztürk Çiftçi, Meriç & Meriç 2015); yaşam doyumu (Işıktaş, 2016); hizmet verilen öğrenci grubunun yetersizlik türü (Aydemir, Diken, Yıkmış, Aksoy & Özokçu, 2015); alanıyla ilgili güncel çalışmaları takip etmek (Ulus, 2019); başa çıkma stratejilerini kullanmak (Pavlidou, Alevriadou & Antoniou, 2022) olarak belirlenmiştir.

Mesleki tükenmişlikle ilişkili olabilecek bir faktör olan iklim algısı, alanyazında araştırılan konulardan bir tanesidir. Mesleki tükenmişlik ile etik iklim algısı arasındaki ilişki farklı meslek dalları için (Yang, Tsai & Tsai, 2014; Çetin, Güleç & Kayasandık, 2015; Özgönül, Bademli, Kırca & Alimoğlu 2020; Barr, 2020) ve farklı öğretmenlik branşları

(Doğanay, 2019) için araştırılmış olmasına rağmen, özel eğitim öğretmenliği kapsamında bu ilişkiyi araştıran çalışmalara alanyazında rastlanılmamıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algısı, mesleki tükenmişlik algısı ve örgütsel etik iklim algısının birlikte incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algı, örgütsel etik iklim algı ve mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve bu üç faktörün birbirleri ile ilişkisinin araştırılmasıyla alanyazına önemli katkı yapılacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın bulguları;

1. İstanbul ilindeki özel eğitim okulu ile rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri,
2. 2021/2022 Eğitim ve Öğretim yılı,
3. Çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği (TÖ) , Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği (ÖEÖMEÖ), ölçeklerine verdiği cevapları ile demografik bilgi formundan elde edilen yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.
2. Katılımcıların çalışmaya gönüllülük esasıyla katıldıkları varsayılmaktadır.

1.6. Araştırma Tanımları ve Kısaltmalar

1.6.1. Tanımlar

Etik: Felsefenin bir alt dalı olan etik aynı amaç etrafında toplanan bir zümrenin birbirlerine ve hizmet verdikleri topluma karşı ortak bir tutuma sahip olmaları için düzenlenen ilkeler olarak tanımlanır (Keskin, 2015). Günlük yaşamın pek çok alanında karşımıza çıkan etik kavramı ‘uygun olan nedir, doğru olan hangisi, yapılması gereken nedir?’ sorularına yanıt aramaktadır (Haynes, 2014).

Meslek etiği: Mesleği icra eden ve bir meslek örgütüne dahil bireylerin, söz konusu mesleğe özgü yerine getirmesi gereken ilkeler bütünüdür (Kocabıyık, 2019). Mesleki etik ilkeler, mesleği icra ederken uyulması gereken kurallar ile kaçınılması gereken davranışları ifade etmektedir. Meslek çalışanlarının, meslek etiğine riayet etmemesi durumunda meslekten uzaklaştırılması veya çeşitli cezaların uygulanmasını içermektedir (Keskin, 2015).

Etik iklim: Etik iklim, etiğin gündeme geldiği durumların yönetiminde esas alınan ve doğru ile yanlış olanı ayırt etmeye yarayan psikolojik temelli bir sistemdir. Etik ikilemleri sonuca ulaştırmaya yardımcı olurken; örgüt çalışanlarının etik dışı durumları yorumlama ve değerlendirme sürecini yöneten ahlaki bir mekanizma olarak görülmektedir (Cullen, Victor & Stephens, 1989).

Tükenmişlik: İlk kez Bradley (1969) tarafından iş yaşamına katılan bireylerde gözlenen psikolojik bir durum olarak açıklanmıştır. Ardından Freudenberger (1974) tarafından, bireyin mesleğindeki ilk yıllarının ardından başlangıçta sahip olduğu coşkulu ve idealist yapıyı kaybetmesiyle ortaya çıkan, yoğunluğu ve belirtileri bireysel farklılıklar gösteren isteksiz, umutsuz ve depresif ruh hali olarak betimlenmiştir.

1.6.2. Kısaltmalar

Akt: Aktaran

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MTE: Maslach Tükenmişlik Ölçeği

TÖ: Tükenmişlik Ölçeği

ÖEİÖ: Örgütsel Etik İklim Ölçeği

ÖEÖMEÖ: Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği

BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kavramsal Çerçeve

2.1.1. Etik

Kökeni Yunanca'daki 'ethos' kelimesine dayanan etik, ahlakı inceleyen felsefe dalıdır. Etik, 'Uygun olan nedir?' 'Yapılması gereken nedir?' 'Doğru olan hangisi?' sorularına yanıt ararken; insan davranışlarının doğru-yanlış, iyi-kötü boyutlarına ilişkin standartlar belirler (Haynes, 2014 s.19). Etik ve ahlak birbirine yakın bazen de birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Ahlak, toplumun kabul ettiği iyi, kötü, doğru, yanlış gibi değerlere dair yazılı olmayan kurallardır. Ahlaklı olmanın ölçütü; iyi, kötü, güzel, çirkin, doğru, yanlış kavramlarının söz konusu toplumda nasıl kabul gördüğüdür. Ahlak ölçütleri topluma, kültüre bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Etik ise insan ilişkilerini evrensel düzlemde inceler; kişilere ya da toplumlara göre farklılaşması beklenmez. (Aydın 2015, s.16).

Etik güncel kullanımında, çeşitli meslek grubu çalışanlarının sergilemesi veya kaçınması gereken davranışlar bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019). Keskin (2015, s.33) de etiğin, aynı amaç etrafında toplanan bir zümrenin, birbirlerine ve hizmet verdikleri topluma karşı ortak bir tutuma sahip olmaları adına düzenlenen ilkeler olduğunu belirtmektedir. Toplumun her ferdi, etik kavramının birer paydaşıdır. Etik; tıp, hukuk, çevre, medya, ticaret, mühendislik, eğitim gibi yaşamın her alanında yer edinmiş bir unsurdur. Etik bireysel, toplumsal, ailevi boyutlarıyla karşımıza çıkabilmektedir. Etiğin günlük yaşamın büyük bir bölümüne tesir ettiği önemli bir boyutu da meslek etiğidir (Sökmen, 2016 s.35).

2.1.2. Meslek etiği

İnsan etkileşiminin olduğu her alanda adil ve huzurlu bir ortamın oluşması için kurallara gereksinim vardır. Yasalar, yasaklar, trafik kuralları, görgü ve toplumsal kurallara, toplumda yaşayan her bireyin uyması gerektiği gibi bir meslek örgütüne dâhil her bireyin o mesleğe özgü kaideleri yerine getirmesi elzemdir (Kocabıyık, 2019 s.18).

Meslek; bireyin toplumda bir ihtiyacı karşıladığı, bireyin kişisel tatminine ek olarak farklı bireylere ilgili konuda katkılar sunduğu, bir eğitim sürecinin sonunda mesleği yapma yetkinliğine eriştiği ve sürecin sonucunda maddi bir kazanç elde ettiği iş olarak

tanımlanmaktadır (Başpınar & Çakıroğlu, 2011 s.59). Para kazandıran bir uğraşın meslek olarak tanımlanmasını sağlayan özelliklerinden bir tanesi de standartlara tabi olmasıdır. Bu standartlardan bir tanesi de meslek etiğidir. Mesleki etik standartlar, meslek erbabı sayılan herkesin uyması gereken normlardır (Pelit & Güçer, 2006 s.100).

Foucault (1977) meslek etiğinin şu işlevlerinden bahsetmektedir: (1) meslek örgütleri uygun davranışları beyan etmiş olurlar, (2) meslek erbapları kendi uygulamalarını değerlendirebilirler, (3) meslek erbaplarının uygulamaları iç ve dış denetlemeye açık hale gelir, ve (4) uygun olmayan mesleki davranışlar düzeltilebilir (Aktaran; O'Neill & Bourke, 2010). Mesleki etik ilkeler; mesleğin nasıl icra edilmesi gerektiğini, uyulması gereken kurallar ile kaçınılması gereken davranışları tanımlar. Bu davranışlar bazı mesleklerde yeni üyenin baştan kabul etmesi gereken kurallar biçiminde tanımlanır. En bilinen örneklerden öğretmenlik yemini, eski ismiyle Hipokrat yemini mesleğe adım atanlara, mesleki etik ilkelere uymaları gerektiğini vurgular (Hamitoğlu, 2014). Mesleki etik ilkelerin, meslek çalışanlarının keyfi davranışlarının önüne geçme, mesleğin niteliğini artırma ve toplumsal saygınlık oluşturma gibi katkıları vardır. Meslek örgütüne dâhil olan her bireyin mesleki etik kurallara riayet etmesi beklenir. Meslek çalışanı, etik ilkeleri çiğnediğinde birtakım yaptırımlara uğrayabilir. Bu yaptırımlar meslekten uzaklaştırmaya kadar gidebilir (Keskin, 2015)

Meslek etiği, hizmet verenler ve hizmet alanlar arasındaki ilişkiyi güvenli bir temele oturtmaktadır. Meslek etiğinin olmadığı ya da meslek etiğine uyulmadığı durumlarda çalışanların subjektif ve adaletsiz uygulamaları söz konusu olabilir, hizmet alanlar mağduriyet yaşayabilir. Bazı meslekler doğaları gereği insanların yaşamlarında kritik öneme sahiptir. Meslek etiği ihlali durumunda, mağduriyetlerin etkisi uzun vadeye yayılabilir ve toplumun büyük bir bölümünü etkileyebilir. Eğitim de bu alanlardan biridir. Öğretmenlik mesleğinin etik ilkelerinin göz ardı edilmesi durumunda, öğrenciler başta olmak üzere toplumun tamamını etkileyen olumsuz sonuçların ortaya çıkması muhtemeldir. Bu nedenle öğretmenlik etiği büyük bir öneme sahiptir.

2.1.3. Öğretmenlik etiği

Öğretmenlik; alanındaki güncel gelişmeleri takip etmek, teknolojik gelişmeleri yakından izlemek, eğitim ortamını zenginleştirmek, etkili ve verimli bir eğitim süreci yönetmek, adil değerlendirmeler yapmak, öğrenci ve velilere rehberlik etmek gibi ciddi

sorumlulukları bulunan ve disiplin ile yürütülmesi gereken bir uğraş olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2020). Toplumdaki en önemli mesleklerden bir tanesi olan öğretmenliğin, yüksek standartlar içermesi gerekmektedir. Çelikten vd., (2005) öğretmenlerden beklenen davranışları belirtmişlerdir (Tablo 2.1). Buna göre öğretmenler; öğrencilerin farklı öğrenme biçimleri olabileceğinin bilincinde olmalı; her öğrenciye eşit davranarak onları öğrenmeye motive etmelidir. Ayrıca öğretmek için öncelikle kendi öğrenmeyi sürdürmeli; mesleğindeki güncel yaklaşımları, teknolojik ve toplumsal gelişmeleri yakından takip etmelidir.

Haynes'e (2014 s.19) göre öğretmenler etik standartların sınırlarını çizdiği bir mesleği icra etmektedirler.

Tablo 2.1. Öğretmende Olması Beklenen Davranışlar

• Öğrenciler ile olan iletişimde objektif bir tutuma sahip olmalı, öğrenciler arasında ayrımcılık yapmamalıdır. • Eğitim planlamasını oluştururken öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapmalıdır. • Eğitim biliminin ışığında, iyi bir sınıf yönetimi becerisine sahip olmalıdır. • Öğrencilerin öğrenme hızı ve stillerinin farklılaşabileceğinin bilincinde olmalı; akademik yetersizlik gözlediği öğrencilere karşı olumsuz tutum geliştirmemelidir. • Mesleki gelişimini destekleyecek eğitim faaliyetlerine katılmalı; öğretim becerisini geliştirmeye açık olmalıdır. • Toplum bilincine sahip olmalı, toplumsal gelişim sürecini yakından izlemelidir. • Teknolojik araç-gereç ve gelişmelerden haberdar olmalı; bu araç-gereçleri etkili öğretimler sunmak üzere kullanılmalıdır. • Yeni bilgiler öğrenmeli, araştırma isteğini sürdürmeli; araştırmacı yönü ile öğrencilerine örnek olmalıdır. • Öğrencilerinden beklentileri yüksek olmalı; öğrencilerini başarılı olacakları konusunda cesaret vermeli ve öğrencilerinin motivasyonunu yükseltmelidir.
--

Kaynak: Çelikten vd., 2005'ten uyarlanmıştır.

Öztürk (2010), öğretmenliğin doğasında yer alan etik değerleri dört düzeyde özetlemiştir. Buna göre öğretmenler; (a) öğrencilerine, (b) ebeveynlere ve aileye, (c) topluma ve (d) mesleğe bağlılık göstermekle yükümlüdür. O'Neill ve Bourke (2010), öğretmenlerin muhatap oldukları diğer paydaşlara karşı etik olmak konusunda bireysel ve kolektif bir sorumlulukları olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenlerin yaklaşımları ve davranışları hizmet verdikleri gruplar için bir model olma özelliğindedir. Bu nedenle öğretmenler için etik olmak, sadece doğru bir şekilde davranmak değil, yargılarının arkasındaki nedenleri ifade etmek ve gerekçelendirmek gibi nitelikleri de kapsamaktadır.

Barrett, Headley, Stovall ve Witte (2006), eğitim mesleğinin; psikoloji, tıp ve hukuk gibi mesleklerde olduğu gibi profesyonel bakış açısını yansıtan etik ilkeler barındırması gerektiğini söylemektedir. Yazarlar bu sayede; (a) yüksek uygulama standartlarının güvence altına alınacağını, toplumun korunacağını ve öğretmenlere ve etik karar vermede rehberlik

sağlanacağını vurgulamaktadırlar. Etik davranan bir öğretmenin adil ve eleştiriye açık olduğunu vurgulayan Aydın (2015), öğrenci ve velilerden maddi veya manevi menfaat sağlamamaya dikkat çekmektedir. Aynı zamanda kişisel düşünce ile inançları, sınıf ve okul ortamının dışında tutmanın öneminden bahsetmektedir. Bahsi geçen etik ilkelerin öğretmenlik mesleğinin kurallarını belirlediği aynı zamanda; iyi bir öğretmen nasıl olunur, eğitimin niteliğini arttırmak için neler yapılabilir gibi sorulara yanıt verdiği görülmektedir. Öğretmenler için düzenlenen 14 maddeden oluşan etik ilkeler, Tablo 2.2.'de açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin uyması beklenen uygun davranışlar, pek çok öğretmenlik meslek örgütü etik ve uygulama ilkeleri olarak üyelerine bildirilmiştir. Örneğin; Amerikan Eğitimciler Birliği (Association of American Educators, AAE); eğitimcilerin öğrencilerin potansiyelini ortaya çıkarmak ile görevli olduğunu; eğitimcilerin etik standartlara uyarak çalışmasının gerekliliğini belirtmektedir. Bu amaçla eğitimcilerin tabi olduğu etik kuralları 4 başlık halinde; a) öğrencilere etik davranmak, b) meslektaşlara etik davranmak, c) ebeveynlere ve topluma etik davranmak d) öğretmenlik uygulamasında etik davranmak şeklinde gruplandırmaktadır. Bir diğer düzenleme, Ulusal Eğitim Birliği (National Education Association, NEA) tarafından hazırlanan etik kurallardır. Çalışmada öğrenciler ile toplumsal ilişkilere dair etik kurallar, öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kurallar ve meslektaşlara ilişkin etik kurallara yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Öğretmenler İçin Etik İlkeler (Orijinalinden Kısaltılmış)

• Öğretmen; mesleğinde donanımlı, özgüven sahibi ve yeni bilgiler edinmeye istekli olmalıdır. • Öğretmen, eleştirilere açık olmalıdır. • Öğretmen, görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmelidir. • Öğretmen, öğrencilerin öğrenme stillerine göre çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalıdır. • Öğretmen, öğrencileri arasında ayrımcılığa sebep olacak davranışlardan kaçınmalı; tüm öğrencilerine eşit davranmalıdır. • Öğretmen, öğrencilerin güvenliğini ve hijyenini koruyacak tedbirler almalıdır. Kaza, yaralanma, doğal afetlerin neden olabileceği problemleri önleme stratejileri geliştirmelidir. • Öğretmen, öğrencilerinden maddi kazanç sağlayacağı her türlü eylemden kaçınmalıdır. • Öğretmen, doğruluk ve dürüstlük ilkeleri doğrultusunda mesleğini yapmalıdır. • Öğretmen, eğitim programını tarafsız bir biçimde uygulamalıdır. Şahsi duygu, düşünce ve yorumlarını öğrencilere yansıtmamalıdır. • Öğretmen, güncel eğitim araştırmalarını ve teknolojik gelişmeleri takip etmeli; kurs, seminer, konferans gibi etkinliklere katılarak mesleki gelişimini sürdürmelidir. • Öğretmenler; öğrenci, veli ve meslektaşlarının özel bilgilerini üçüncü şahıslar ile paylaşmamalıdır. • Öğretmen, velilere saygılı davranmalı; onur kırıcı, küçük düşürücü söz ve davranışlardan kaçınmalıdır. • Öğretmen, meslektaşları hakkında olumsuz söylemlerden kaçınmalıdır. • Öğretmen, kaynakları verimli kullanmalıdır. Ders planını hazırlayarak derse gelmeli; her öğrenciye eşit ilgi ve zaman ayırmalı; ders içeriği ile ilgisi olmayan sohbetlerden uzak durmalıdır.
--

Kaynak: Aydın, 2015'ten uyarlanmıştır.

Ülkemizde de öğretmenlerin uyması gereken kurallar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere tebliğ edilmiştir (MEB, 2015). MEB tarafından oluşturulan Eğitimciler İçin Etik İlkeler, Tablo 2.3.'te yer almaktadır. MEB'in 6 ana başlık halinde düzenlendiği etik ilkeler; öğretmenlerin öğrenciler, eğitimciler, veliler, okul yönetimi ve toplum ile ilişkilerinde görevini en iyi biçimde yerine getirerek çalışmasını ifade etmektedir.

Tablo 2.3. Eğitimciler İçin Etik İlkeler (Orijinalinden Kısaltılmış)

I-Öğrenciler ile ilişkilerde etik ilkeler

- Sevgi ve Saygı
- İyi Örnek Olma
- Anlayışlı ve Hoşgörülü Olma
- Adil ve Eşit Davranma
- Öğrencinin Gelişimini Gözetme
- Öğrenciye Ait Bilgileri Saklama
- Menfi Psikolojik Durumları Yansıtmama
- Kötü Muameleden Kaçınma

II-Eğitim mesleğine ilişkin etik ilkeler

- Mesleki yeterlilik
- Sağlıklı ve Güvenli Eğitim Ortamı Sağlama
- Mesai ve Ders Saatlerine Uyma
- Hediye Alma
- Kişisel Menfaat Sağlama
- Özel Ders Verme
- Bağış ve Yardım Talebinde Bulunma

III- Eğitimcilerle ilişkilerde etik ilkeler

“ Meslektaşları arasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi görüş ve aile statüsüne dayalı ayrımcılık yapmaz...”

IV-Veliler ile ilişkilerde etik ilkeler

“ Çocuklarıyla gerektiği gibi ilgilenmeleri konusunda velileri yönlendirir. Veliler arasında ırk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi görüş ve aile statüsüne dayalı ayrımcılık yapmaz...”

V- Okul yönetimi ve toplum ile ilişkilerde etik ilkeler

“ Eğitimci; öğrencilerin kaliteli bir eğitim-öğretim hizmeti almasını sağlamak için okul yönetimi ile işbirliği yapar, bu süreçte karşılaştığı sorunları yetkili birime bildirir...”

VI- Okul yöneticilerinin; öğretmenler, öğrenciler ve veliler ile ilişkilerinde etik ilkeler

“ Okul yöneticileri; eğitim ve öğretimin sağlıklı ve güvenli bir ortamda yapılabilmesi için gereken önlemleri alır...”

Kaynak: MEB, 2015; Özdemir, 2022'den uyarlanmıştır.

Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilkelerin ihlal edilmesi başka bir deyişle, etik dışı davranışların sergilenmesi eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli ve farklı sorunlara yol

açmaktadır. Buna göre; öğrenciler arasında ayırım yapmak, öğrencilere hakaret etmek, başarısı düşük öğrencileri önemsememek, ders saatlerine uymamak, adaletsiz değerlendirmeler yapmak, öğrenciyi küçük düşüren davranışlarda bulunmak, öğrencilerin gizli bilgilerini paylaşmak öğretmenlerin etik dışı davranışları olarak açıklanmaktadır (Aktaran, Altinkurt & Yılmaz, 2011; Keskin & Keskin, 2023). Etik dışı davranmak, öğretmenlerin mesleki saygınlığını zedelemekte (Keskin & Keskin, 2023); öğrencilerin başarısını düşürmektedir (Büte, 2011). Aksoy (1999) ve Keskin ve Keskin (2023) öğretmenlerin sergilediği çeşitli etik dışı davranışları sıralamıştır. Araştırmacılarının ifade ettiği öğretmenlerin etik dışı davranışları, 11 madde olarak Tablo 2.4.'te yer almaktadır.

Tablo 2.4. Öğretmenlerin Etik Dışı Davranışları

Aksoy'a (1999) göre etik dışı davranışlar:

- Öğrenciler arasında kültürel, sosyoekonomik ya da dini nedenler ile ayırım yapmak
- Meslektaşları hakkında sınıf ortamında olumsuz konuşmak
- Öğrencilerin gizli bilgilerini, sınıf ortamında paylaşmak
- Sınıf ortamında öğrenciyi küçük düşürmek
- Derse geç gelmek, dersten erken ayrılmak veya ders saatinde özel işlerini yapmak

Keskin ve Keskin (2023)' e göre etik dışı davranışlar;

- Ölçme ve değerlendirme işlemlerinde adaletsiz olmak
- Mesleğini icare ederken sorumsuz davranmak
- Öğrencilere hakaret etmek
- Öğrenciler arasında ayrımcılık yapmak
- Derse saatleri aksatmak, ders süresini verimli kullanmamak
- Akademik başarısı düşük olan öğrencileri önemsememek

Kaynak: Aksoy'dan Aktaran; Altinkurt & Yılmaz, 2011'den; Keskin & Keskin, 2023'ten uyarlanmıştır.

2.1.4. Öğretmenlik meslek etiğine ilişkin araştırmalar

Türkiye'de öğretmenlik meslek etiğine ilişkin çalışmaların son 15 yılda ivme kazandığı görülmektedir. Araştırmalarda; öğretmenlerin mesleki etik ilkelere uyma ve meslek etiğine aykırı davranma düzeyleri başkalarınca ya da öz değerlendirme yoluyla incelenmektedir. Başkalarınca değerlendirme yapılan çalışmalarda; öğretmen adaylarınca, öğretmenlerin mesleki etiğe aykırı davranışlarına (Altinkurt & Yılmaz, 2011); öğretmenlerce, idarecilerin etik liderlik, örgütsel adalet algısı ve yıldırma davranışlarına ilişkin algısına (Bahçeci, 2014); öğrencilere göre, öğretmenlerin etik değerlendirme uyma düzeyine (Yeşilyurt & Kılıç, 2014); öğretmenlere göre, yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algısına (Uğurlu, 2013) yönelik çalışmalar yer almaktadır. Öz değerlendirmede ise; öğretmenlerin etik

davranış algısını (Çelebi & Akbağ, 2012); öğretmenlerin mesleki etik davranış düzeyini (Obuz, 2009); öğretmen adaylarının meslek etiğine aykırı davranış algısını (Pelit & Güçer, 2006); öğretmenlerin kamu personeli etik ilkelerine uyma düzeyini (Toprakçı, Bozpolat & Buldur, 2010) ve özel eğitim öğretmenleri ile uzmanları için oluşturulan özel eğitim mesleki etik ilkeleri (Kalkan & Öğülmüş, 2020) belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Altinkurt ve Yılmaz, (2011), öğretmen adaylarına göre öğretmenlerin meslek etiğine aykırı davranışlarını incelemiştir. Çalışmaya 459 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın verileri Etik Dışı Davranışlar Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının gözlemleri; öğretmenlerin genellikle etik dışı davranışlar sergilemediği yönündedir. Öğretmenlerin en sık yaptığı etik dışı davranışın ise; akademik başarısı düşük olan öğrencilere gerekli özeni göstermemek olduğu bildirilmiştir. Öğretmen adaylarının aldığı eğitimin, öğretmenlerin mesleki etik davranışlarını değerlendirmeleri üzerinde etkisinin olabileceği vurgulanmaktadır.

Bahçeci (2014), öğretmenlerin idarecilerinin etik liderliğine ilişkin algısı, öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve yıldırma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya özel okullar ile devlet okullarında görevli 600 öğretmen katılmıştır. Çalışma bulgularında, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin idarecilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin algısının daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenlerin etik liderlik algısının, 6-10 yıl ile 11 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerden daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğretmenlerin; dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet boyutlarında kadınlara göre daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Çelebi ve Akbağ (2012), öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmada, çeşitli liselerde görevli 231 öğretmen yer almıştır. Çalışmada kullanılan ölçme aracı çalışmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Etik Davranış Ölçeğidir. Çalışma bulgularına göre, öğretmenlerin insani duyarlılık boyutunda puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin ahlaki düşünce boyutunda erkeklere göre daha yüksek puanlar aldığı; yaş arttıkça erdemlilik ve mesleki yükümlülük boyutlarında puanların da arttığı belirlenmiştir. Mesleki deneyim değişkenine göre ise, öğretmenlerin etik davranış boyutlarında farklılık gözlemlenmemiştir.

Karataş, Caner, Kahyaoğlu ve Kahya (2019), öğretmen adaylarının etik öğretmen algısı ile öğretmenlik meslek etiği dersine dair görüşlerini inceleyen nitel bir araştırma yürütmüştür. 15 öğretmen adayının yer aldığı çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; adil ve tarafsız olan, mesleki etik ilkeleri benimseyen, iletişim becerileri, giyimi ve davranışlarıyla örnek olan, farklı fikirlere saygılı ve yönetmeliklere uygun davranan öğretmenlerin etik olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlik meslek etiği dersinin öğretmen adaylarının; etiği tanımlamasını, etik öğretmenlerde olması gereken nitelikleri belirtmesini ve mesleki etik ilkelere uymaya istekli olmasını desteklediği belirtilmiştir.

Obuz (2009) tarafından, beden eğitimi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin mesleki etik davranışları incelenmiştir. Çalışmaya 299 öğrenci katılmıştır. Kadınların, öğrenci ilişkileri ile mesleki sorumluluklar boyutlarında erkeklerden daha etik davrandığı bildirilmiştir. Ailesi şehir merkezinde yaşayan öğrencilerin ise, köy ve ilçede yaşayan öğrencilere göre daha etik davrandığı aktarılmıştır. Gelir düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının, düşük gelire sahip ailelerin çocuklarından daha etik davranma eğiliminde olduğu bildirilmiştir.

Pelit ve Güçer (2006), öğretmen adaylarının etik dışı davranışlara ilişkin algısını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 750 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki etiğe aykırı olan davranışları, büyük oranda etik dışı olarak değerlendirdiğini bulgulamıştır. Bunun yanında, sınıfında bulunan öğrenciye okul saatleri dışında maddi menfaat sağlamak amacıyla ders verme eylemini etik dışı bulan öğretmen adayının daha az sayıda olduğunu tespit etmiştir. Çalışmada kadın öğretmen adaylarının; etik olmayan davranışlara bakışının, öğrenci ile ilişkiler ve görev bilinci boyutlarında erkek öğretmen adaylarına oranla daha duyarlı olduğu bildirilmektedir. Bununla birlikte son sınıfta eğitim gören öğretmen adaylarının, 1. sınıflara oranla daha duyarlı olduğu belirtilmektedir. Lisans eğitiminin öğretmen adaylarının etik ve etik dışı durumlara yönelik algısını geliştirmiş olabileceği söylenmektedir.

Toprakçı, Bozpolat ve Buldur (2010), ilkökul öğretmenlerinin kamu personelleri için hazırlanan ve 18 adet etik ilkeyi içeren yönetmeliğe ne düzeyde uyduğunu ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya Sivas ilinden 301 öğretmen katılmıştır. Bulgular; öğretmenlerin sosyoekonomik durumu yükseldikçe etik ilkelere daha çok uyduğunu; öğretmenlerin hiçbir maddeye 'pek çok' cevabını vermediğini aktarmaktadır. Öğretmenlerin, uygunsuz durumları

yetkili mercilere bildirme maddesine ‘orta’ cevabı verdiği görülmüştür. Çalışmada yer alan öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça, etik ilkelere daha uyumlu davrandığı bildirilmiştir.

Uğurlu (2013), ilkokul öğretmenlerinin yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına yönelik algısını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 10 farklı okuldan 390 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri, etik liderlik ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışmanın bulguları; öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik davranışlarını yüksek seviyede algıladığını; kadın öğretmenlerin etik liderlik algısının, erkek öğretmenlerin etik liderlik algısından daha düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca yöneticilerin etik davranışlarının, öğretmenlerin daha verimli çalışmasında aracı bir role sahip olduğu belirtilmiştir.

Yeşilyurt ve Kılıç, (2014), ortaokul öğrencilerine göre öğretmenlerin etik değerlere uyma seviyesini belirlemiştir. Çalışmaya 3 farklı ilçeden 418 öğrenci katılmıştır. Katılımcılara, 30 maddeden oluşan öğretmen etik değer ölçeği uygulanmıştır. Çalışma bulguları; ortaokul öğrencilerinin, öğretmenlerin mesleki etik değerlere uymasına ilişkin algısının iyi, ancak beklenilenin daha altında bir düzeyde olduğunu göstermiştir. Kız öğrencilerin öğretmenlerin mesleki etik değerlere uyma seviyesine dair algısının, erkek öğrencilerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca; öğretmenlerin mesleki sorumluluk boyutunda, hoşgörülü olma ve öğrencilerin farklılıklarına saygı duyma açısından etik değerleri ortalamanın üzerinde önemsendiği; ancak her öğrenciye eşit davranma, öğrencilere aynı oranda söz hakkı verme, gerektiğinde öğrencilerden özür dileme gibi davranışlarda öğretmenlerin mesleki etik değerlere daha az uyduğu görülmüştür.

2.1.5. Özel eğitimde etik

Dezavantajlı gruplar arasında sayılan özel gereksinimli öğrenciler ve yakınları için Dünya’da ve ülkemizde çok sayıda yasal düzenleme mevcuttur. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri’nde ‘Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)’ isimli yasa ile nitelikli eğitimciler yetiştirilmesi, bilimsel kanıta dayalı olan eğitim programları hazırlanması ve ihtiyaç duyulan finansal desteğin eyaletler tarafından sunulması yönünde adım atılmış ve yetersizliğe sahip dezavantajlı grupların akademik başarısının artırılması hedeflenmiştir. Bu yasa özel gereksinimi olan öğrencilere; donanımlı öğretmenlere ve yüksek nitelikli okullardaki eğitime erişim imkânı sunmuştur. Türkiye ise 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de yer alan özel eğitim ilkelerine göre özel gereksinimi olan bireyler, bireysel ihtiyaçlarına yönelik özel eğitim dâhilinde yer alan

hizmetlerden yararlanma hakkına sahiptir. Sayılan bu kanunlar, normlar hiyerarşisinde yer alan diğer düzenlemeler sayesinde özel gereksinimli öğrenciler ve yakınlarının eğitim hakları yasal güvence altına alınmıştır. Yasal düzenlemeler eğitim öğretim faaliyetlerinin belirli bir standart içermesi için bir şart olmakla beraber, yeterli değildir. Öğretmenlerin sergilemesi gereken uygun tutumlar, yaklaşımlar ve davranışları içeren etik ve uygulama ilkeleri, en az yasal düzenlemeler kadar önemli bir yere sahiptir. Özel eğitim alanının etik sorunlara ve ikilemlere açık olduğu göz önünde bulundurulduğunda, özel eğitim öğretmenlerinin söz konusu etik standartları bilmesi ve uygulaması büyük önem arz etmektedir (Gartin & Murdick, 2000).

Özel eğitim alanı içerdiği önemli değerlere rağmen etik ihlallerden muaf değildir. Akçamete ve diğerleri (2016), özel eğitim alanında karşılaşılan etik ihlalleri sekiz başlık altında gruplamışlardır. Bu temalar arasında en sık karşılaşılan ilk üçü: (a) iş birliği ilkesinin çiğnendiği etik ihlaller, (b) eğitim-öğretim sürecindeki etik ihlaller ve (c) istismar-ihlal durumları olarak rapor edilmiştir. Bunlardan başka; bireyselleştirilmiş eğitim programları, yasalar ve haklar, bilimsel araştırmalar, değerlendirme ve destek eğitim hizmetleri de etik ihlallerin ortaya çıktığı diğer durumlardır.

Mesleki etik ilkeler, etik ihlalleri engellemede en önemli unsurlardan bir tanesidir. Son yıllarda Türkiye’de özel eğitim etiğine ilişkin çalışmalar artmaktadır. Bu kapsamda özel eğitim öğretmenleri için oluşturulan etik standartlar (Vuran, 2020) Tablo 2.5.’de yer almaktadır.

Tablo 2.5. Özel Eğitim Öğretmenleri için Temel Etik İlkeler

I. Dürüstlük
• Özel eğitim öğretmeni; eğitim sürecinin planlanması ve yürütülmesi, bilimsel öğretim metotlarının seçilmesi, aileyi bilgilendirme, zamanın ve araçların verimli kullanılmasında dürüstlük ilkesini benimsemelidir.
II. Tarafsızlık
• Özel eğitim öğretmeni her öğrenci ve veliye tarafsız yaklaşmalı; cinsiyet, dil, dini inanç, eğitim seviyesi, sosyoekonomik düzey gibi nedenlerle ayrımcı tutumlar sergilememelidir.
III. Duyarlılık ve saygı
• Özel eğitim öğretmeni, öğrenci, veli ve meslektaşları ile ilişkisini saygı çerçevesinde yürütmeli; öğrenci ve ailesinin ihtiyaçlarına duyarlı olmalı, motivasyonu yüksek bir düzeyde öğretimler sunmalıdır.
IV. Gizlilik
• Özel eğitim öğretmeni, veliyi bilgilendirmeden ve velinin onayını almadan öğrenciyi ve öğrencinin bulunduğu etkinlikleri internette yayınlamamalı, üçüncü kişiler ile paylaşmamalıdır.
V. Hak ve ayrıcalıkları koruma ve savunma
• Özel eğitim öğretmeni, öğrencinin yasal haklarından en üst verimlilikte faydalanabilmesi için yerli ve yabancı kaynaklardaki hukuki düzenlemeler hakkında bilgi sahibi olmalı ve bu yasal düzenlemelere göre hareket etmelidir. Öğrencinin yasal haklarının gasp edildiği bir durum, kişi ve kurum ile karşılaştığında bu durumu ilgili mercie iletmelidir.
VI. İhmal ve istismarı önleme
• Özel eğitim öğretmeni, öğrencinin fiziksel, zihinsel, ruhsal ve cinsel gelişimini engelleyen, öğrencinin ihmal ve istismar edilmesine sebep olan durumları önlemeli ve ilgili birimlere bildirmelidir.
VII. Çıkar elde etmekten kaçınma
• Özel eğitim öğretmeni, öğrenci ve ailesinden, maddi ve manevi fayda elde etme amacı gütmemeli; ayrıcalık oluşturacak hediyeleri kabul etmemelidir.
VIII. Meslek itibarı
• Özel eğitim öğretmeni, mesleki saygınlığını korumalı; etik dışı davranışlardan ve uygulamalardan kaçınmalıdır.
IX. Mesleki yeterlik
• Özel eğitim öğretmeni, mesleki gelişimini sürdürmeli, güncel araştırmaları takip etmelidir. Eğitimi ve uzmanlığı haricindeki konularda ilgili kişi ve birimlerden destek almalı, öğrenciyi bu uzmanlara yönlendirmelidir.
X. Etkili öğretim yapma
• Özel eğitim öğretmeni, öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve ailenin izni doğrultusunda, bilimsel dayanaklı öğretimler planlamalı; öğrenciye zarar verecek uygulamalardan kaçınmalıdır.
XI. Araştırmacı sorumluluğu
• Özel eğitim öğretmeni, araştırma sürecini bilimsel etik ilkelere uygun olarak yönetmelidir. Katılımcı ve katılımcıların ailelerini bilgilendirmeli, yazılı izinlerini almalıdır. Araştırmanın bulgularının doğrulukla yansıtması, kurallara uygun referans göstermeli ve araştırma raporunu yayınlamalıdır. Bir başka araştırmacının çalışmasında katılımcı olması durumunda, öğrencinin ve ailesinin yararını gözeterek çalışmaya katkı sağlamalıdır.
XII. İş birliği ve etkili iletişim
• Özel eğitim öğretmeni, öğrenci ve öğrencinin eğitim sürecine dahil olan her birey ve kurum ile iş birliği içinde olmalıdır. Öğrencinin performansındaki olumlu veya olumsuz her türlü değişimin paydaşı olmalıdır.
XIII. Sosyal sorumluluk
• Özel eğitim öğretmeni, öğrencilerin yasal haklarının savunucusu olmalıdır. Toplumu bilinçlendirmek amacıyla ilgili kurumlarla ortaklık yürütmeli; toplantılar, etkinlikler, düzenlemelidir.

Kaynak: Vuran, 2020'den uyarlanmıştır.

2.1.6. Özel eğitim meslek etiğine ilişkin araştırmalar

Diğer öğretmenlik alanlarında olduğu gibi özel eğitimde de, mesleğin iyi icra edilebilmesi için mesleki etik ilkeler önem arz etmektedir. Ülkemizde son yıllarda, özel eğitim öğretmenliği mesleki etik üzerine çalışmalar yapılmaktadır.

Akçamete, Kayhan, İşcen, Karasu, Sardohan Yıldırım ve Şen (2016), özel eğitim öğretmenliği mesleki etik ilkelerini oluşturmak amacıyla 148 özel eğitim öğretmeni ve özel eğitim uzmanı ile bir çalışma yürütmüştür. Katılımcılar çoğunlukla, özel eğitim mesleki etik ilkelerini yüksek düzeyde önemli gördüğünü bildirmiştir. Bununla birlikte; bilimsel yöntemlere uygun çalışmalar düzenlemek, öğrenciye uygun olmayan yerleştirme kararına itiraz etmek, meslektaşların önerileri ile eleştirilerini dinlemek maddelerine hiç uyulmadığı yönünde görüş bildirmiştir. En sık karşılaşılan etik dışı durumlar ise; mesleki eğitimi yetersiz olan kişilerin özel eğitim alanında çalışması, paydaşların iş birliği halinde olmaması, uzmanların yeterli sayıda olmaması, maddi çıkar elde etmenin öncelikle olması şeklinde belirtilmiştir.

Kalkan ve Öğülmüş (2020), özel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim uzmanlarının mesleki etik davranışlarını geliştirmek amacıyla mesleki etik ölçeğini geliştirmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında, ulusal ve uluslararası alanyazın ile özel eğitim kuruluşlarının oluşturduğu mesleki etik ilkeler incelenmiştir. Çalışmada, 207 özel eğitim öğretmeni yer almıştır. Ölçeğin güvenirlik indeksinin çok yüksek olduğu ($\alpha=0.997$) belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, 5'li likert tipinde olan ve 76 maddenin yer aldığı 'Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği' alanyazına kazandırılmıştır.

2.2. Örgüt iklimi ve Etik iklim

Örgüt ikliminin çerçevesini belirten Schneider (1975) örgüt iklimini, üyenin örgütüne dair algısı olarak tanımlamakta; örgüt ikliminin etik kurallar ve yönetmelikler doğrultusunda belirlendiğinden bahsetmektedir.

Örgüt iklimi üzerine ilk çalışmalar, 1960 ve 1970li yıllarda yapılmış; 1980li yıllarda ise örgüt ikliminin örgüt üyeleri üzerindeki etkisinin anlaşılmasıyla araştırmalarda artış gözlemlenmiştir (Schneider, 1975). Örgüt iklimini inceleyen araştırmaların aracılığıyla; örgüt ikliminin etkilediği alanlar belirlenmekte; örgüt üyelerinin iş devamsızlığı, düşük

performansı ve iş yavaşlatması gibi durumlara örgüt ikliminin yol açabildiği ifade edilmektedir (Wimbush & Shepard, 1994).

Örgütlerin etiğe ve etik ilkelere yaklaşımı, örgütün iklimini oluşturmaktadır. Etik iklim etik açıdan doğru davranışın ne olduğuna ve etik konuların kurumda nasıl ele alınması gerektiğine dair paylaşılan algılar olarak tanımlanmıştır (Victor & Cullen, 1988). Cullen ve diğerleri (1989) etik iklimden; etik ikilemleri sonuca ulaştırmaya yardımcı olan; örgüt çalışanlarının etik ve etik dışı durumları yorumlama ve değerlendirme sürecini yöneten ahlaki bir mekanizma olarak söz etmektedir. Victor ve Cullen (1988) bir kurumdaki etik iklimin çalışanların etik veya etik dışı davranışları üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır. Etik iklimin çalışanlar üzerindeki gücünden bahseden Olson (1998), etik iklimin örgüt üyelerinin birbirleri ile etkileşimini ve örgüte bağlılık düzeyini etkilediğini; etik düşünme ve etik karara varma süreçlerini oluşturduğunu bildirmektedir. Etik davranışların sergilendiği ve etik çalışma ortamının bulunduğu örgütün çalışanları, etik karar alma basamaklarını gerçekleştirebilmektedir.

Örgüt yapılarının değişkenlik göstermesi nedeniyle her örgütün etik iklimi farklılaşmakta; etik çatışmaları ele alma biçimi ve etik ikilemleri çözümü süreci de çeşitlilik gösterebilmektedir (Victor & Cullen, 1988). Cullen, Parboteeah ve Victor, (2003) örgüt üyelerinin, etik muhakeme gerektiren durumlarda örgütün standart kurallarına başvurarak sonuca ulaşabildiğini aktarmaktadır. Yöneticilerin, etik iklimin önemli yapı taşlarından biri olduğunu belirten Uğurlu ve Üstüner, (2011), etik ilkeleri önemseyen ve uygulamaya geçiren bir örgüt yöneticisinin, örgütün üyelerine rol model olduğunu aktarmaktadır. Yöneticinin etik davranışlarını gözlemleyen üyenin ise, etik ilkelere uygun biçimde davranma eğiliminde olduğu bildirilmektedir. Bu noktada örgüt yöneticilerinin etik dışı eylemlere yönelik tutumu; örgütsel etik iklimin belirleyicilerinden biri olarak belirtilmektedir (Ulrich, O'donnell, Taylor, Farrar, Danis, & Grady, 2007; Kocayiğit & Sağnak, 2012). Yönetici ve örgüt üyelerinin etik kurallara uygun davrandığı örgütte, olumlu bir etik iklim oluşmaktadır. Olumlu etik ikliminin oluştuğu bir kurumda üyelerin mesleki tatmini artmakta; üyelerin örgütsel bağlılığı pekişmektedir. Artan örgütsel bağlılık; örgüt üyelerinin görevden kaçmak, mesleki sorumlulukları ihmal etmek, mesai saatlerini esnetmek gibi olumsuz davranışlarının önüne geçmektedir. Yasan (2019), etik iklimi olumlu algılayan örgüt üyelerinin stres düzeyleri ile işten ayrılma niyetlerinin azaldığını aktarmaktadır. Ayrıca olumlu bir etik iklimde çalışanların birbirlerine daha saygılı olduğunu; kurumda etik dışı

davranışlara duyarlı, eşitlik ve güven temelli bir çalışma ortamının oluştuğunu bildirmektedir.

Sheppard, Lewicki ve Minton'a (1992) göre, örgüt üyelerinin örgütsel bağlılığını güçlendirmek ve üyelerin çalışacağı nitelikli bir ortam sağlamak için etik düzenlemeler yapmak, örgütlerin sorumlulukları arasında yer almaktadır. Bu noktada, yönetsel etik ve eğitimde etik çalışmalarının etik iklim üzerindeki etkisinden söz eden Rest (1988), etik eğitimlerinin, yöneticilerin sorumluluk duygusunu pekiştirdiğini; örgüt üyelerinin de etik karar alma aşamalarını desteklediğini vurgulamaktadır.

2.2.1. Etik iklim teorisi ve etik iklimin boyutları

Etik iklim teorisi; orijinal formülasyonunda felsefi ve sosyolojik teoriye dayanan ve bir örgütteki etik karar alma ve eylemlerin betimleyici haritasını sunan bir modeldir (Victor & Cullen 1988; Aktaran; Martin & Cullen, 2006). Ahlak felsefesinde gelenekselleşmiş olan üç ayrı yaklaşım ile temellendirilen modelin birinci boyutu bencillik, yardımseverlik, ilkelerdir (kurallar). Modelin ikinci boyutuysa; bireysel, yerel ve evrensel olarak tanımlanan analiz düzeyidir. Bencillik, yardımseverlik ve ilkeler boyutlarından oluşan etik ölçütler ile birey, yerel ve evrensel boyutlarından oluşan analiz düzeyleri bir araya gelerek teorik anlamda dokuz iklim türünü oluşturmaktadır (Victor & Cullen,1988).

Cullen ve diğerleri (1989), etik iklim teorisi sayesinde, örgütlerdeki etiği ilgilendiren durumların daha kolay anlaşılacağını aktarmaktadır. Etik İklim Teorisi yardımıyla örgüt yöneticileri, etik dışı davranışı tespit etmek ve etik dışı davranışların sonucunda oluşabilecek riskleri yönetmek için çeşitli teknikler geliştirebilmektedir. Victor ve Cullen, (1988), her örgütün yapısının birbirinden farklılık göstermesi nedeniyle örgütlerin etik iklimlerinin de değişkenlik göstereceğini savunmaktadır. Örgüt üyelerinin etik iklim algısı, örgütsel etik iklimin kıymetli bir yordayıcısı olarak görülmektedir.

Etik iklim teorisindeki etik ölçütlerin ilki olan bencillik boyutunda, bireysel çıkar ile bireysel çıkara dayalı tüm davranışlar ön plandadır. Bencillik iklimlerinde birey, şahsi çıkarları doğrultusunda hareket ederek kararlar almakta; diğerlerinin gereksinimlerini göz ardı etmektedir (Arslan Hendekçi, 2018).

Yardımseverlik boyutunda, olabildiğince fazla sayıdaki birey için en iyi olan kararı verme davranışları yer almaktadır. Yardım etmek, birlik ve beraberlik içinde olmak, örgüt

ve örgüt çalışanlarına olumlu duygular beslemek yardımseverlik boyutundaki iklim türleri için geçerli davranışlardır (Ahmetoğulları & Çatı, 2017). Bu iklim türlerinde bireyler, verilen kararların sonrasında oluşabilecek olumlu ve olumsuz etkileri dikkate almaktadır.

İlkeler boyutunda ise, yasa ve standart kuralların uygulamaya yansıdığı iklim türleri bulunmaktadır. Bu boyutta yer alan davranışlar; karar alma sürecinde etik prensipler ile kurallara bağlı kalmayı içermektedir (Ahmetoğulları & Çatı, 2017). Standartlaştırılmış kurallar ışığında doğru veya yanlış sınırları çizilerek etik davranışlar belirlenmektedir. İlkeler boyutu, davranışın sonucunu değil kendisini ele almaktadır (Victor & Cullen, 1988).

Etik iklim teorisinin ikinci boyutu analiz düzeyidir. Bu boyut; birey, yerel ve evrensel düzeylerde modelin analiz düzeyini ifade etmektedir. Bireyin, kişisel inanç ve değerlerini dikkate alarak karar verdiği *birey* boyutu; bireyin yer aldığı örgütler (meslek örgütleri gibi) ile toplumsal çevrenin etkisiyle karar verdiği *yerel* boyutu; örgütün dışındaki toplum ile küresel seviyedeki grupların (toplumsal kuruluşlar, yasal dayanaklar gibi) kuralları ile karar alınan *evrensel* boyutlarını içermektedir (Victor & Cullen, 1988).

Analiz düzeyleri				
Etik ölçütler		Bireysel	Yerel	Evrensel
	Bencillik	Bireysel çıkar	Örgüt çıkarı	Verimlilik
	Yardımseverlik	Arkadaşlık	Grup çıkarı	Sosyal sorumluluk
	İlkeler	Kişisel ahlaklılık	Örgütün kuralları	Yasalar ve kodlar

Şekil 2.1. Etik İklim Grafiği

Kaynak: Victor ve Cullen, 1989'dan aktarılmıştır.

Şekil 2.1.'de görüldüğü üzere etik iklim grafiğinde her iki teorik boyutun kesişmesi ile etik iklim tipleri oluşmakta ve dokuz iklim tipi meydana gelmektedir. İklim tiplerinin her biri etik karar alma sürecindeki ölçütleri simgelemektedir. Örgüte hâkim olan boyut, zamanla örgütün etik iklimi haline gelmektedir (Victor & Cullen, 1988).

Analiz düzeyleri				
Etik ölçütler		Bireysel	Yerel	Evrensel
	Bencillik	Araçsal		
	Yardımseverlik	Özen		
	İlkeler	Bağımsızlık	Kurallar	Yasalar ve kodlar

Şekil 2.2. Örgütlerde En Çok Karşılaşılan Etik İklim Türleri

Kaynak: Martin ve Cullen, 2006; Akbaş, 2010'den aktarılmıştır.

2.2.2. Etik iklim türleri

Alanyazında etik iklimi oluşturan unsurların neler olduğuna ilişkin çeşitli değerlendirmeler yer almaktadır. Victor ve Cullen (1988), çalışmalarında örgütlerde en sık rastlanan beş farklı etik iklim tipi olduğunu belirtmektedirler. Bunlar; araçsal, özen, bağımsızlık, hukuk ve ilkeler, kurallar iklim türleridir. Tablo 2.6.'da örgütlerde en sık rastlanan iklim tipleri yer almaktadır.

Tablo 2.6. Örgütlerde En Sık Rastlanan İklim Tipleri

- Araçsal (instrumental), kuruluşun çıkarlarına hizmet etmeyi teşvik eden etik iklim
- Özen, başkalarını önemsemeyi ve onları dikkate almayı teşvik eden iklim
- Bağımsızlık, kişisel ahlaki inançların ön plana alındığı etik iklim
- Kurallar, örgütün iç kurallarını ve düzenlemelerini vurgulayan iklim
- Hukuk ve ilkeler, hukuk veya mesleki uygulama ilkeleri gibi harici kurallara dayalı kararları destekleyen etik iklim

Kaynak: Naiyananont ve Smuthranond, 2017'den uyarlanmıştır.

Araçsal iklim: Araçsal iklim, bencillik boyutunda yer almaktadır. Çalışanlar etik ikilemleri çözümlemede kendi kişisel menfaatlerini önemsemekte; diğer kişiler ise yok sayılmaktadır (Sims & Kroeck, 1994). Etik kararlar alınırken bencil bir yaklaşım ile hareket edilmekte ve kişisel çıkarlar sonucu diğerlerinin zarar göreceği bilinse dahi, bireysel tercihlerin rehberliğinde bir yol izlenmektedir. Kısa vadede başkalarının yararı önemseniyor görünse de, uzun dönemde örgüt çıkarları doğrultusunda hareket edilmektedir. İzlenen bu yolda kişisel çıkarlara önem atfedilerek örgütün yararının gözetildiği düşünülmektedir (Wimbush & Shepard, 1994). Örgüt çalışanları, araçsal iklim algıladıklarında, düşük düzeyde örgütsel bağlılık duymaktadır (Martin & Cullen, 2006). Çalışanların araçsal iklim algısı ile örgüt yöneticilerinin beklentilerinin örtüşmemesi nedeniyle bu iklimin, örgüt çalışanlarının psikolojik iyi oluşunu olumsuz etkilediği bilinmektedir (Barnett & Schubert, 2002). Araçsal iklim türünün, örgütlerde en az tercih edilen iklim türü olduğu

aktarılmaktadır (Cullen vd., 2003; Erundu, Sharland & Okpara 2004; Flannery & May, 2000).

Kurallar iklim: Kurallar iklim türünde, örgüt çalışanlarının etik karar alma sürecini örgütün politikası belirlemektedir. Bu iklimde örgüt içi kurallar ile düzen vurgulanmaktadır. Örgütün etiğe dair belirli kuralları vardır ve çalışanlar bu kurallara uymaktadır. Örgüt çalışanlarının eylemlerini, belirlenen etik kurallar dâhilinde gerçekleştirdiği; örgüt politikalarına derinden bağlı olduğu aktarılmaktadır (Sims & Kroeck, 1994). Örgüt politikası, çalışanların uyması gereken kurallar ile oluşmaktadır ve süreç içerisinde çalışanlara kılavuzluk etmektedir (Wimbush & Shepard, 1994). Kurallar iklim türünde, örgüt içerisinde etkin bir denetleme sistemi sağlandığı düşünülse de; kurallar ikliminin çalışanlarda örgütsel bağlılık geliştiremediği aktarılmaktadır (Martin & Cullen, 2006).

Özen iklimi: Özen iklimi, örgütün içindeki ve dışındaki tüm insanların esenliği gözetilerek yardımseverliğin ön planda tutulduğu bir iklim türüdür. Çalışanların bağlı bulunduğu örgütlerde en sık rastlanan iklim türü, özen iklimi olarak görülmektedir (Sims & Keon, 1997; Cullen vd., 2003). Etik kararlar alma ve uygulama sürecinde örgüt çalışanları, başkalarının iyiliğini düşünmek gerektiğine inanmaktadır. Diğerlerine özen göstermenin örgüt stratejisi olarak görüldüğü özen iklim türünde; diğerlerinin iyiliği önceliklidir. Etik konularda örgütteki diğer insanlar ve toplumun faydası önemsenmektedir. Özen ikliminde çalışanlarının öz değeri, örgüte karşı bağlılık ve güven duygusu geliştirmeleri ile ilişkili görünmektedir. Örgüt çalışanları özen iklimini algıladıklarında örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek seviyede olduğu; örgüt çalışanlarının birbirleri ile yakın ilişkiler kurduğu (Hackman, 1992); bu etkileşime dayalı iklimin örgüte yansıdığı aktarılmaktadır (Martin & Cullen, 2006). Özen iklim algısının, örgüt çalışanlarının psikolojik iyi oluşunu desteklediği belirtilmektedir (Dorsch, Swanson & Kelley 1998). Örgüt çalışanları, yasal düzenleme ve uygulamalar ile teşvik edilmeye gerek duymadan, ılımlı bir ortamda samimi bir biçimde diğerlerinin iyiliği için çalışmaktadır (Wimbush & Shepard, 1994). Başkalarının refahı ve iyiliği göz önünde bulundurularak etik kararlar almakta ve etik ikilemleri çözmektedirler (Sims & Kroeck, 1994).

Bağımsızlık iklimi: Etik iklim teorisinin ilkeler ve bireysel boyutlarının kesişimi ile meydana gelen bağımsızlık ikliminde, etik ikilem çözme ve etik davranışlarda bulunma sürecinde örgüt çalışanları, kişisel düşünce ve ahlaki değerlere göre davranmanın uygun olduğuna inanmaktadır (Sims & Kroeck, 1994). Etik eylemler sergileyen örgüt çalışanları,

dış faktörlerden en az seviyede etkilenecek kişisel değerler ve ahlaki inançlarıyla hareket etmektedir (Schminke, Ambrose & Neubaum 2005). Örgüt çalışanları, etik çıkmazlardan bireysel değerlendirmeler ile çıkmaktadır. Bireyin etik karar alırken bağımsız davrandığı; karar sürecinde, örgütündeki diğer çalışanlardan ve toplumdan en az düzeyde etkilendiği görülmektedir (Wimbush & Shepard, 1994).

Hukuk ve ilkeler iklimi: Bu iklim türü ilkeler boyutunda yer almakta; mesleki ilkeler ve hukuki dayanakları içermektedir. Mesleklerin, uygun olan davranışlar ile uygun olmayan davranışların sınırlarını belirleyen etik kuralları bulunmaktadır. Her çalışanın, mesleki birliği ve saygınlığı sürdürebilmesi için dâhil olduğu meslek grubunun etik kurallarına uyması gerekmektedir (Wimbush & Shepard, 1994). Hukuk ve ilkeler etik iklim türünün bulunduğu örgütte çalışanlar, etik ikilemler ile karşılaştıklarında mesleki kurallar ile yasal düzenlemeleri dikkate almaktadır (Sims & Kroeck, 1994). Örgüt çalışanları, karşılaştıkları durumların hukuki uygunluğunu düşünerek karar verme sürecinde yasalar ile ilkeleri çığnemekten kaçınmaktadır. Hukuk ve ilkeler iklim türünde; bireylerin etik karar alma mekanizması, hukuki dış kodlar aracılığıyla denetlenmektedir (Elm & Nichols, 1993; Peterson, 2002; Martin & Cullen, 2006).

Araçsal, özen, bağımsızlık, hukuk ve ilkeler, kurallar iklim türlerini; önceki bölümlerde açıklandığı üzere örgütsel bağlılık, mesleki tatmin, etik dışı davranışlar gibi faktörlerin etkileyebileceği görülmektedir. Örneğin, özen iklim türünde örgüt çalışanları örgüte yönelik olumlu duygular geliştirilirken; araçsal iklim türünde çalışanlar örgüte karşı olumsuz hisler besleyebilmektedir. Dışsal denetim odağındaki çeşitli kuralların, örgüt çalışanları tarafından benimsendiği durumlarda, olumlu duygular örgüte yansımakta; çalışanların etik kararlar alırken bireysel yorumlarda bulunması halinde ise; örgüt içi ilişkiler ve örgütsel bağlılık zedelenmektedir. Örgütlerde karşılaşılan hırsızlık veya sabotaj gibi zarar veren eylemler; özen, hukuk ve ilkeler, kurallar ve bağımsızlık iklim türlerinde daha az gözlemlenmektedir. Araçsal etik iklim türünde ise, örgütü veya üyeleri zarara uğratan eylemlere daha sık rastlanmaktadır (Martin & Cullen, 2006). Bununla birlikte araçsal iklim türünün örgüt üyelerinin örgütsel bağlılık ve mesleki tatmin algısını zayıflattığı; özen ve kurallar iklimlerinin ise sözü geçen faktörlerin gelişimini desteklediği aktarılmaktadır (Ucel vd., 2020).

2.2.3. Eğitimde etik iklim

Victor ve Cullen'ın (1988), örgütün etik kavramına bakış açısı olarak da tanımladığı etik iklim; her örgütte olduğu gibi eğitim ortamlarını da şekillendirmektedir. Eğitim ortamlarının niteliğini ve okul içindeki paydaşların birbirleri ile olan etkileşimini belirleyen okulun etik iklimidir. Okul; öğrenciler için verimli ve etiğe uygun bir eğitim sunmayı amaçlayan kurumdur. Okullarda; öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin sergilemesi gereken davranışlar etik kurallar ile belirlenmektedir. Okul içinde yaşanan çıkmazların sonuca ulaştırılmasında, etik ilkelere başvurulmaktadır. Eğitim örgütlerindeki etik iklimin önemini vurgulayan (Kitchener, 1984), etik ilkeleri eğitim faaliyetlerini destekleyen bir yapı olarak değerlendirmekte; okul ikliminin öğrenciler ile öğretmenlerin başarısını güçlendirdiğini belirtmektedir.

Schulte, Shanahan, Anderson ve Sides'e (2003) göre, okul ikliminin temel çizgilerini; öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci şeklinde görülen ilişki ve etkileşimler oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrencinin etkileşimi; olumlu okul iklimi oluşturmak ve eğitim ortamının kalitesi arttırmak için elzemdir. Öğretmen-öğrenci etkileşimi karşılıklı güven duygusunu geliştirmekle birlikte; öğrencilerin aldığı eğitimin içeriğini zenginleştirmektedir (Ennis & McCauley, 2002; Vaughn & Baker, 2004). Öğrencilerin akademik başarısı, sosyal uyum becerileri ile ahlaki değerleri edinmesi (Power, Higgins & Kohlberg, 1989); sosyal ve duygusal gelişimin sağlanması ve olumlu davranışların kazandırılmasında (Erickson, McEvoy & Brookover 1996), okul iklimi etkili olmaktadır.

Çalışmalar okul ikliminin; öğrencilerin okula bağlılığı, akademik başarısı ve karar verme yetileri üzerinde etkili olabildiğini göstermektedir. Olumlu iklimin görüldüğü okullar, öğrencileri ilgili alanlarda desteklerken; olumsuz iklime sahip okulların öğrencilerinde uyum sorunları, akademik başarısızlık, sosyal gelişimde yetersizlikler görülebilmektedir (Montoya & Brown, 1990; Goodenow, 1993; Wentzel, 1998). Olumlu okul ikliminde eğitim alan öğrencilerin; öğrenmeye daha istekli olduğu okula ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiği; öğrenme ve eğitim faaliyetlerine katılımının arttığı belirtilmektedir (Wentzel, 1998). Okulun olumlu bir iklime sahip olduğunun nasıl anlaşılabileceğini aktaran; Schulte, Shanahan, Anderson ve Sides (2003), öğrenci ve öğretmenlerin birbirlerine saygı duyduğu; her birey için adaletli ve kabullenici olan; farklılıklara saygı duyulan okulun olumlu bir etik iklime sahip olduğunu bildirmektedir.

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak, doğru ve yanlışın ayırımına varabilmek, ikilemleri çözümleyebilmek olumlu bir etik iklim ile mümkün olmaktadır. Okul etik iklimini şekillendiren önemli unsurlardan birisi de, okul yöneticileridir. Yöneticilerin öğretmenler ile güven temelli ilişkiler kurarak örgütsel bağlılığı desteklemesi; öğretmen, öğrenci ve ebeveynler için rol model olması, etik iklimi oluşturan faktörler olarak aktarılmaktadır. Öğretmenler olumlu bir etik iklimi hissettiğinde yöneticilerine güven duymakta; mesleklerine yönelik olumlu tutumlar geliştirmekte (Ucel vd., 2020); daha verimli ve istekle çalışmaktadır (Sevinç Altaş & Kuzu, 2013).

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da etik iklim teorisinde açıklanan iklim türleri görülmektedir. Öğretmenlerin etik iklim algısı incelendiğinde; özen ve kurallar iklimlerinin birleşimi, öğretmenlerin kendilerini en üretken hissettikleri iklim türüdür. Özen ikliminin öğretmenlik mesleği ile uygunluğu; kurallar ikliminin ise belirsiz durumları azaltması nedeniyle bu iki iklim, öğretmenlerin tercih ettiği iklim türleri arasındadır. Araçsal iklim türü ise, öğretmenler arasında haksız rekabet, olumsuz iletişim ve güvensizlik ortamı oluşturan bir iklim türü olarak tespit edilmiştir (Ucel vd., 2020).

2.2.4. Eğitimde etik iklim ilgili araştırmalar

Luo, Huang ve Najjar (2007), Çin'in güney kentlerinden Shenzhen' da lise öğrencilerinin akademik başarıları ile okul etik iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 10., 11. ve 12. sınıflarda eğitim gören 754 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma verileri; öğrenciden öğretmene, öğrenciden öğrenciye, öğretmenden öğrenciye iletişim boyutlarını kapsayan Okul Etik İklim İndeksi (SECI) ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarında; lise öğrencilerinin akademik başarıları, okul etik iklim algısı ile anlamlı bir ilişkili bulunmadığı; öğrencilerin etik iklim algısının ise bireysel performans, cinsiyet, sınıf düzeyi gibi faktörlere göre değişebildiği belirtilmiştir.

Lishchinsky ve Rosenblatt (2010), İsrail'de öğretmenlerin görev yaptıkları okulların etik iklimi ve öğretmenlerin iş devamsızlığı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere araştırma yürütmüşlerdir. Çalışmada 35 okuldan 1016 öğretmen yer almıştır. Öğretmenler son beş ayda yaptıkları iş devamsızlığı ile ilgili öz-bildirim ölçeğini yanıtlamıştır. Araştırma sonuçları, okullarda; özen, kurallar, hukuk ve ilkeler iklimlerin öğretmenlerin iş devamsızlığı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Belirtilen iklim türlerinin algılanma düzeyi azaldıkça öğretmenlerin iş devamsızlıklarının arttığı rapor edilmiştir.

Uğurlu ve Üstüner (2011), Hatay ilinin 12 ilçesinden 954 öğretmenin katılımı ile okul yöneticilerinin etik liderlik ile örgütsel adalet düzeylerinin, ilkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Etik Liderlik, Örgütsel Adalet, Örgütsel Bağlılık ölçekleri ile araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin okullarına duyduğu örgütsel bağlılık üzerinde, okul yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adaleti temsil eden davranışlarının etkisinin olduğunu göstermektedir. Araştırma; öğretmenlerin okula yönelik bağlılığının, etik lider özellikleri taşıyan yöneticilerin örgütsel adaleti kurması ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir.

Cemaloğlu ve Kılınç'ın (2012), Kastamonu ilinde görev yapan 775 öğretmen ile ilişkisel tarama modeli kullanarak yürütülen çalışmasında, ilkokullarda görevli yöneticilerin etik liderlik düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel güven ve yıldırma algısı arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmanın verileri; Etik Liderlik Ölçeği (ELÖ), Okullarda Örgütsel Güven Ölçeği (OÖGÖ) ve Olumsuz Davranış Ölçeği (ODÖ) ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yöneticilerinin etik liderlik düzeyine ilişkin algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur. Yöneticilerin etik liderlik düzeyi arttıkça, öğretmenlerin algısının iyileştiği ve örgütsel güveni daha güçlü hissettiği; yıldırma davranışlarını ise daha düşük düzeyde algıladığı bildirilmiştir.

Kocayiğit ve Sağnak (2012), tarama modelini kullanarak ilkokullarda görevli öğretmenler ile bu okullarda eğitime devam eden öğrencilerin katılımıyla okula ilişkin etik iklim algısını belirlemeyi ve çeşitli değişkenlerin etik iklim üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Nevşehir ilindeki 21 ilkokuldan 355 öğretmen ile bu okullarda eğitim gören 818 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın verileri; öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci olmak üzere 3 boyutu içeren 38 maddelik İlköğretim Okulları Etik İklim Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları ilkokullarda etik iklimin, öğretmen-öğrenci akışında en üst seviyede; öğrenci-öğrenci akışında ise en alt seviyede olduğunu göstermiştir. Değişkenlere göre incelendiğinde ise öğretmenlerin etik iklim algısında cinsiyet faktörünün fark oluşturmadığı; mesleki deneyimin ise öğrenci-öğretmen akışı ile öğrenci-öğrenci akışında fark yaratabildiği bulunmuştur. Araştırmaya göre öğretmenler; kendi etik iklim davranışlarını öğrencilerden yüksek bulurken; öğrenciler de kendilerinin öğretmenlerden daha yüksek düzeyde etik davranışlar sergilediğini belirtmektedir.

Demir ve Karakuş (2015), etik iklimin öğrenci ve öğretmenlerin güven ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile planlanmıştır; araştırma modeli olarak açıklayıcı desen tercih edilmiştir. Araştırmaya, Hatay'ın Kırıkhan ilçesinde yer alan 35 farklı ortaokuldan 200 öğretmen ile bu okullarda eğitim alan 621 öğrenci katılmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenler ile öğrenciler arasında eşleme yapılarak öncelikle nicel veriler elde edilmiş; ardından 30 öğretmen ile 10 öğrenci ile yarı yapılanılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, etik iklim ile öğretmen motivasyonu ve öğretmenin öğrenciye duyduğu güven arasında olumlu ilişki olduğu rapor edilmiştir. Aynı araştırmanın bulgularına göre etik iklim arttıkça, okul ortamındaki diğer paydaşlar olan öğrencilerin öğretmene duyduğu güven de artış göstermektedir.

Sidekli ve Aydın (2016), okul etik ikliminin neden olduğu durumları örnek olaylar aracılığıyla ve öğretmen görüşleriyle saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve araştırma deseni durum çalışması olarak belirlenmiştir. 3 farklı ilkokuldan 9 katılımcı ile yürütülen çalışmada, 8 sınıf öğretmeni ile 1 rehber öğretmen yer almıştır. Veri toplama sürecinde görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin, sözleri ile eylemlerinin çelişkili olması, baskıcı yapıları, incitici söz ve davranışlarda bulunması okul etik ikliminde etkisi olan olumsuz durumlardandır. Ebeveynin katılımcı olması, eğitimde eğitici oyun ve etkinliklere yer verilmesi, değerler üzerine eğitim düzenlenmesi ise olumlu okul etik iklimi oluşturan durumlar arasındadır.

Arslan Hendekçi ve Özen (2018), Diyarbakır'daki ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler tarafından algılanan etik iklim ile etik olmayan davranışlar arasındaki ilişkinin saptandığı bir araştırma yürütmüştür. Çalışmaya 252 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya göre, mesleğinin ilk yılında olan öğretmenlerin kurumlarını daha verimli algıladığı; öğrenci sayısı 2000'den fazla olan okulların öğretmenlerinin, örgüt ikliminin sosyal sorumlu boyutu ile çıkarıcı yardımsever boyutunu daha düşük düzeyde algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Hizmet süresi bir yıl olan öğretmenlerin, kıdemli öğretmenlere kıyasla kurumlarının etik davranışlar sergilediği yönündeki algısının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Doğanay (2019), Edirne'deki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliği ile görev yaptıkları kuruma ilişkin etik iklim algısını incelemiştir. Çalışmada 412 öğretmen yer almıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin görev yaptıkları okula

yönelik etik iklim algısı azaldıkça, tükenmişlik düzeyleri artış göstermektedir. Çalışmanın bir diğer bulgusu ise, etik iklim boyutlarından öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci boyutlarının öğretmenlerin tükenmişliğini yordamasıdır.

Keiper, Berry ve Richey (2020), dört farklı üniversiteden 457 lisans öğrencisine, on yıl arayla ölçekler uygulayarak boylamsal bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, akranların etik davranış algısını etkileyen bireysel faktörler ile akranların etik davranış algısının lisans öğrencileri arasındaki değişimini belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama süreci, 2008 ve 2018 yıllarında ölçek uygulaması şeklinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarında, lisans öğrencilerinin akranlarının etik davranışlarını algılama düzeyinin, yıllar içerisinde değişiklik gösterdiği bulunmuştur. 2008 yılında yapılan anket uygulamasında lisans öğrencilerinin akranlarını, 2018 yılına oranla daha etik algıladığı görülmüştür. Etik davranışlara ilişkin algının zaman içerisinde farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Ucel ve diğerleri (2020), okul etik iklimini etkileyen unsurları belirlemek ve etik iklimin öğretmen tutumu üzerindeki etkisini saptamak amacıyla nitel bir araştırma tasarlamışlardır. Araştırma verileri, İzmir ilinden 8 erkek, 11 kadın öğretmen ile 40-90 dakikalık 19 yüz yüze görüşmeden toplanmıştır. Araştırma sonuçları; okul yöneticilerinin, okulun etik iklimini şekillendirmede ve öğretmenler ile güven temelli bir ilişki kurmada önemli bir paya sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında özen ve kurallar iklimi algılandıkça; okullarda örgütsel bağlılığın ve mesleki doyumun arttığı belirtilmiştir.

2.3. Tükenmişlik

Türk Dil Kurumu sözlüğünde tükenmişlik; gücünü yitirme, çaba göstermeme hali olarak açıklanmaktadır (Güncel Türkçe Sözlük, t.y.). Alanyazında ise tükenmişlik ilk kez Bradley (1969) tarafından, yoğun ve sürekli olarak çalışan personelin psikolojik durumunu tanımlamak için personel/çalışan tükenmişliği biçiminde kullanılmıştır. Bradley'in (1969) ardından Freudenberger (1974), tükenmişliği; bireyin kendisini beslediği psikolojik kaynakların yetersizliği ve işteki rutinleşme nedeniyle ortaya çıkan, genellikle mesleğin ilk yıllarındaki coşkulu ve idealist halin kaybıyla kendisini gösteren, isteksiz, umutsuz ve depresif ruh hali olarak tanımlamıştır. Maslach (1976), sağlık ve sosyal hizmet çalışanlarının, hizmet verdikleri insanların sorunlarını çözmeye çalışırken yoğun empati nedeniyle duygusal stres yaşadığını, duygusal stresle baş edemeyen çalışanlarınsa tükenmişlik hissettiğini belirtmiştir. Maslach (1976), daha sonra uzun süreli mesailerin de

tükenmişliğe neden olan bir diğer faktör olduğunu eklemiştir. Tükenmişlik, 1970’li yıllarda genellikle hukuk, sağlık, sosyal hizmet, psikoterapi, güvenlik (kolluk kuvvetleri) çalışanlarının enerjilerini kaybetmesi ve mesleklerine karşı hissizleşmesi biçiminde açıklanmıştır. Sosyal etkileşim ve duygusal emeğin yoğun olduğu mesleklerde yürütülen çalışmalarla tükenmişliğe ilişkin teorik modeller oluşturulmuştur. Tükenmişlik, güncel değerlendirmelerde her meslek grubunda gözlemlenebilen bir durum olarak ele alınmaktadır (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Polatcan, Cansoy ve Kılınç, (2020) mesleki tükenmişliğin; çalışanların duygusal ve fiziksel kaynaklarını tüketerek verimliliğini düşüren, mesleki motivasyonu ve enerjisini kaybetmelerine neden olan ve mesleği bırakma isteği ile kendisini gösteren psikolojik bir sendrom olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında, tükenmişlik yaşayan kişilerde olumsuz fiziksel, psikolojik ve davranışsal etkiler görüldüğü belirtilmektedir. Freudenberger (1974), tükenmişliğin fiziksel etkilerini; bitkinlik, mide ve bağırsak sorunları, uzun süreli baş ağrısı ve soğuk algınlığı, uyku problemleri, nefes darlığı biçiminde sıralamaktadır. Maslach (1976) ise yorgunluk, tekrarlayan hastalıklar, uykusuzluk, mide hastalıkları, baş, sırt ve boyun ağrıları, kaslarda gerginlikten bahsetmektedir. Jones (1981), çalışan yorgunluğu gibi fiziksel belirtiler yerine, mesleğe karşı olumsuz tutumları ön plana almış ve tükenmişliği tutum değişikliği ile ilişkili psikolojik faktörler bağlamında tanımlamıştır. Benzer biçimde Cordes ve Dougherty, (1993), tükenmişliğin mesleki görevlere yönelik kayıtsızlığa neden olduğunu, mesleğine karşı duyarsızlaşmış, kendi performansından da memnun olmayan çalışanın, hizmet verdiği kişilere de olumsuz tutum sergilediğini belirtmektedir. Maslach (1976), tükenmişlik yaşayan çalışanın hizmet verdiği bireylere karşı alaycı tutum sergilediğini, kendini daha az önemseydiğini; çalışma motivasyonunu kaybettiğini ve işten uzaklaştığını vurgulamaktadır Polatcan ve diğerleri (2020), mesleki tükenmişliğin bireyin sosyal yaşamını da olumsuz etkilediğini söylemektedir. Araştırmacılara göre tükenmişlik yaşayan bireyler, yalnızlaşmakta ve sosyal ilişkileri gerilemektedir (Polatcan vd., 2020).

2.3.1. Tükenmişliğin nedenleri

Tükenmişliğin nedenlerine ilişkin ilk değerlendirmelerden birini yapan Freudenberger’e (1974) göre tükenmişlik, işteki rutinleşmeye bağlı olarak mesleki heyecanı ve keyfi kaybeden çalışanlarda görülmektedir. Sosyal mesleklerin daha fazla tükenmişlik riski altında olduğu da ifade edilmektedir. Öğretmenler, doktorlar, hemşireler, avukatlar, çocuk bakıcıları, ruh sağlığı çalışanları ve sosyal hizmet çalışanları gibi başkalarına hizmet veren

gruplar daha fazla mesleki tükenmişlik yaşamaktadır (Maslach, 1978; Maslach & Jackson 1981).

Tükenmişlik durumunu belirli bir kuramsal çerçevede ele alan modeller de yer almaktadır. Bunlar içerisinde Maslach'ın tükenmişlik modeli alanyazında sıklıkla kullanılmaktadır. Modelin oluşturulmasında avukat, psikolog, psikiyatrist, sosyal hizmet çalışanı, cezaevi personeli, çocuk bakıcısı, doktor, hemşire grupları ile yapılan araştırmalar etkili olmuştur. Maslach'ın kavramsallaştırmasına göre tükenmişlik; (a) duygusal tükenme; strese bağlı aşırı yorgunluk deneyimi, (b) duyarsızlaşma; hizmet alanlardan duygusal kopuş ve (c) azalmış kişisel başarı algısıyla karakterize, işteki aşırı strese verilen bir tepkidir. Modelde üç tane kavram öne çıkmaktadır; (Maslach, Jackson & Leiter, 1997).

Maslach (1999), tükenmişliğin, aşağıdaki faktörlerden en az bir tanesinin uzun süre devam etmesi sonucunda ortaya çıktığını belirtmektedir.

Tablo 2.7. Tükenmişliğin Nedenleri

• İş yükü: Aşırı iş yükü nedeniyle tükenmişliğin etkisinden kurtulmak mümkün olmamaktadır. • Kontrol: Çalışanın işlerini tamamlamak veya başarmak için gereken kaynaklar üzerinde yeterli kontrole sahip olmaması durumudur. • Ödül: Yapılan işe karşılık maddi ve/veya manevi ödülün olmaması. • Topluluk: Çalışan, iş arkadaşları ve yöneticileriyle olumlu bir bağ kuramamakta ve sosyal destekten mahrum kalmaktadır. • Adalet: Çalışanın, iş yükü ve ücret konularında adaletsizlik algılaması. • Değerler: Çalışanın kendi değerlerine ve isteklerine aykırı hareket etmek zorunda hissetmesi, kurumun değerleriyle çatışma yaşaması (Maslach, 1999; Aktaran, Dall'Ora, Ball, Reinius & Griffiths, 2020).
--

Freudenberger (1982), mesleki tükenmişliği birbirini takip eden beş aşama sonucunda ortaya çıkan bir süreç olarak kuramsallaştırmıştır. Birinci aşama mesleğe ilk başlanan balayı aşamasıdır, coşku ve iyimserlikle karakterizedir. Bir süre sonra stres faktörleri ortaya çıkabilir. Birey başarılı başa çıkma stratejileri uygulayamazsa durgunluk yaşamaya başlayabilir. İkinci aşamada iş yoğunluğu artmakta, aile, sosyal yaşam ve kişisel öncelikler ihmal edilmeye başlanmaktadır. Bireyi duygusal ve fiziksel olarak etkileyen yaygın stres belirtileri ortaya çıkmaktadır. Üçüncü aşamada stres kronik hale gelmektedir. Mesleki çabaların olumlu sonuçlanmaması ve takdir görmeme sonucu bireyin beceriksizlik ve yetersizlik algısı yerleşmektedir. Başarısızlık, yetersizlik ve güçsüzlük duyguları ön plandadır. Dördüncü aşama umutsuzluğun ve hayal kırıklığının yaşandığı ilgisizlik aşamasıdır. Birey durumuna ilişkin bir çıkış yolu göremez, boyun eğmiş ve kayıtsız hale

gelmiştir. Beşinci ve son aşamada mesleki tükenmişlik yerleşmektedir. Tükenmişlik belirtileri önemli fiziksel ve duygusal problemlere neden olmaktadır (Aktaran; De Hert, 2020).

Cherniss'in (1980) tükenmişlik modeli birey ve iş özellikleri işe belirli kariyer yönelimleri ile giren bireylerle etkileşime girdiğini öne sürmektedir. Bu bireyler aynı zamanda belirli iş dışı talepleri ve destekleri de beraberinde getirmektedir. Bu faktörler bir araya geldiğinde, işe girenler tarafından farklı derecelerde deneyimlenen belirli stres kaynaklarına neden olur. Bireyler bu streslerle farklı şekillerde başa çıkmaktadır. Bazıları aktif sorun çözme olarak adlandırılabilir teknik ve stratejiler kullanırken diğerleri ise; Cherniss'in tükenmişlik tanımında belirttiği olumsuz tutum değişikliklerini sergileyerek başa çıkmaktadır. Cherniss'e göre tükenmişlik zaman içinde ortaya çıkar, bir süreçtir ve belirli stres kaynaklarına uyum sağlamanın veya bunlarla başa çıkmanın bir yolunu temsil eder.

Cherniss modeli, üç değişken kümesinin tükenmişliği etkilediğini öne sürmektedir. Birinci küme, kişinin çalışma ortamının özellikleridir. Örneğin, oryantasyon, iş yükü, özerklik, denetim), tükenmişliği doğrudan ve ikinci bir panel olan stres kaynakları aracılığıyla dolaylı olarak etkiler. Bu panel, stres kaynakları, tükenmişlik üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Üçüncü panel olan bireyin (demografik özellikler, kariyer yönelimi, iş dışı destekler ve talepler) tükenmişlik üzerinde hem doğrudan hem de stres kaynakları paneli aracılığıyla dolaylı bir etkisi vardır.

2.3.2. Farklı meslek ve sorumluluk alanlarında tükenmişlik

Maslach'a (1976) göre insanlar ile yakın ilişki halinde olmak, insanlara hizmet vermek, iş ortamının stresi, duyarsızlaşma, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık faktörleri tükenmişliği ortaya çıkarmaktadır. Tükenmişliği farklı bir açıdan değerlendiren Pines ve Aronson (1988) ise bilişsel, ruhsal ve bedensel yorgunluğun tükenmişliği meydana getirdiğini aktarır. Edelwich (1980) modeline bakıldığında; idealist coşkunun bitmesinin ardından durgunluk, engellenme ve umursamazlık şeklinde ilerleyen aşamalı bir model görülmektedir. Bir diğer model olan Cherniss modeli (1980); örgüt ortamı, stres faktörleri, sosyal destek ve olumsuz tutum etkenlerinin bir araya gelerek tükenmişliği zaman içerisinde oluşturduğunu savunmaktadır.

Tükenmişlik modellerinde belirtilen etmenlere, iş yaşamında sıklıkla rastlanmaktadır. Çalışanlar, çeşitli psikolojik, fiziksel, sosyal faktörlerin etkisinde mesleklerini icra etmektedirler. Pek çok meslek grubu çalışanlarının, insanlar ile yoğun iletişim kurması gerekmektedir. İnsanlar ile iletişim halinde olan çalışanların tükenmişliği daha sık yaşadığı bilinmektedir. Doktorlar (Kumar, 2016); hemşireler (Metin & Özer, 2007); yaşlılara bakım verenler (Penson, Dignan, Canellos, Picard, ve Lynch 2000); sosyal hizmet alanı çalışanları (Lloyd, King & Chenoweth, 2002); polisler (Gündüz, Erkan & Gökçakan, 2007) insanlar ile yüz yüze iletişim kuran ve tükenmişliği yoğun yaşayan meslekler arasındadır.

Sağlık sektörü çalışanları, insanlar ile iletişim kurarak mesleğini sürdürmektedir. Alanyazın incelendiğinde sağlık sektörü çalışanlarının tükenmişlik yaşanan bir meslek grubu olduğu görülmektedir. Tükenmişliğin sağlık çalışanları üzerindeki etkilerini inceleyen Richardsen, Burke ve Leiter (1992), hemşire, doktor, fizyoterapist ve ergoterapistler için tükenmişliğin ortak bir sorun olduğunu vurgulamaktadır. Sağlık çalışanlarının görev yaptıkları örgütün ortamının, tükenmişlik üzerinde etkisi olduğunu eklemektedir. Yeteriz personel sayısı, mevcut personelin iş yükünün artmasına neden olmaktadır. Uzun saatler ve fazla mesai ile çalışmak, çalışanların iş değiştirmesine veya iş devamsızlığına yol açmaktadır. Tükenen sağlık personelinin hastalara iyi hizmet sunamadığını belirten Akbolat ve Işık (2008); sağlık personelinin tükenmesinde maaş, çalışma koşulları ve eğitim düzeyinin etkili olduğunu vurgulamaktadır. Salyers ve diğerleri (2017), tükenmişliğin sağlık personelinin sunduğu hizmetin kalitesini etkilediğini desteklemektedir. Tükenmiş sağlık personelinin, hata yapmaya yatkın hale geldiğini vurgulamaktadır. Bunun sonucunda hastaların sağlık personeline olan güveni zedelenmektedir. Hastalar sağlık personelinin sunduğu hizmetten daha az memnun olmaktadır.

Tükenmişliği yaşayan bir başka meslek grubu ise yaşlılara bakım verenlerdir. Kalınkara ve Kalaycı (2017), yaşlılara bakım vermekle görevli bireylerin tükenmişliğinin yüksek olduğunu bildirilmektedir. Bakım verilen yaşlının bağımlı olma düzeyi, sosyal çevreden alınan destek, iş memnuniyeti, sosyal hayata katılma sıklığı bakım verenlerin tükenmişlik düzeyini değiştirebilmektedir. Bilgin, Emhan ve Bez (2011) ise, yetiştirme yurdu, rehabilitasyon merkezi ve bakımevlerinde görevli sosyal hizmet personelinin tükenmişliğini bildirmektedir. Sosyal hizmet personelinin eğitim düzeyinin artışıyla tükenmişliğinin de arttığını belirtmektedir. Koç (2014), infaz koruma memurlarının vardiyalı/vardiyasız çalışma şekli, mesleki deneyim ve eğitim düzeyine göre değişebilen düzeyde tükenmişlik

bildirdiğini tespit etmiştir. Şeker ve Zırhlıoğlu (2009), üstleri tarafından takdir görmeyen polis memurlarının tükenmişlik yaşadığını ve tükenmişliğin polislerin iş doyumunu olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Alanyazındaki çalışmalar mesleki tükenmişliğin yoğun etkisinde olan meslek gruplarından birinin de öğretmenlik olduğunu göstermektedir (Duman, Sak & Şahin Sak, 2020; Cemaloğlu & Şahin 2007; Çimen, 2007; Gündüz, 2005; Tuğrul & Çelik, 2002).

2.3.3. Öğretmenlerde tükenmişlik

İnsanlar ile bire bir iletişim kurmayı gerektiren meslek çalışanlarının tükenmişlik yaşama ihtimali yüksek görülmektedir. Karşılıklı iletişime dayanan öğretmenlik mesleğinde, Freudenberger (1974) tarafından ‘mesleki bir tehdit’ olarak tanımlanan tükenmişliğe sıklıkla rastlanmaktadır.

Öğretmenlik; öğrenciler, veliler, meslektaşlar ve yöneticiler ile uzun süreli etkileşim halinde olmayı gerektirmektedir. İnsanlar ile kurulan yoğun iletişim sonrası öğretmenler, çalışma gücünün mesleğe başladığı ilk zamanlardaki gibi olmadığını fark etmektedir (Schwab, 1983). İş ortamında, uzun dönemli duygusal ve çevresel stresin etkisinde kalan öğretmenler mesleki arzularını yitirmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerinden uzaklaşmasına neden olarak öğretmenin tükenmesine yol açmaktadır (Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk & Gloria, 2011).

Öğretmen tükenmişliğine neden olan pek çok faktör bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini etkileyen unsurlar, diğer meslek alanlarından farklılaşabilmektedir. Polatcan ve diğerleri (2020) öğretmen tükenmişliğinin nedenlerini kişisel ve örgütsel olarak değerlendirmektedir. Tükenmişliğe neden olan kişisel unsurlar şu şekilde sıralanmaktadır: mesleki donanım inancı, olumlu duygu ve fikirlere sahip olmak, duygu ve düşünceleri yönetmekte yaşanan zorluk, duygusal değişimlerin yol açtığı dengesizlikleri düzenleyememek, olumsuzlukların değiştirilemeyeceğine yönelik inanç, kişisel ve mesleki olarak gerçek dışı hedeflere sahip olmaktır. Tükenmişliğe neden olan örgütsel unsurlar ise; iş doyumunu, okul yönetimi tarafından sunulan desteğin algılanma biçimi, paylaşım ve yardıma dayalı iş ortamı, sınıf yönetimini güçleştiren öğrenci tutumlarıdır. Öğretmen tükenmişliğinin örgütsel sebepleri olduğunu vurgulayan Jarrar, Abdul Rahman, Zebiany, Abu Madini, Sangkala, Amalraj, (2018), öğretmenlerin zor koşullarda çalıştığını bu nedenle tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedir. Bununla birlikte, eğitimin faaliyetlerinin

yoğunluğu ve öğretmenlerin mesleklerini ifa ederken yaşadıkları iletişim çatışmalarını tükenmişliğin örgütsel nedenleri olarak görmektedir.

Tükenmişliğin nedenlerine ilişkin toplumsal baskıların önemini vurgulayan Friedman ve Farber'e (1992) göre, ailelerin, toplumun ve medyanın öğretmenlerden üst düzey başarılar beklemesi; bununla birlikte öğretmenlerin küçük çaplı ancak zor edinilmiş başarılarının göz ardı edilmesi tükenmişliğe neden olmaktadır. Friedman ve Farber'e (1992) göre bir diğer etmen; aileler, toplum ve medyanın öğretmenlere yönelik küçümseyen bir tutum sergilemesidir. Toplumun çocuklara eğitim verme işini bir kadın mesleği olarak görmesi ve öğretmenliğe gereken değeri vermemesi öğretmenin tükenmesinde etkili olabilmektedir. Emeklerinin göz ardı edildiğini düşünen ve toplum tarafından takdir edilmeyen öğretmen tükenmektedir. Bunun dışında öğretmen tükenmişliğinde fiziki koşullar, öğrenci davranışları ve iş yükünün etkisi bulunmaktadır. Fiziki imkânı yeterli olmayan, kirli ve bakımsız okul ortamı, büyük şehirlerdeki kalabalık sınıflar, personel ve materyal yetersizliği, yoğun evrak işi öğretmenlerin tükenmesine yol açmaktadır. Sosyoekonomik düzeyi düşük veya dezavantajlı grupta yer alan, ilgisiz veya problemli davranışlar sergileyen öğrencilere eğitim vermek öğretmenlerin tükenmişliğini arttıran faktörlerdendir (Farber, 2000).

Öğretmenlerde görülen tükenmişliğin çeşitli olumsuz etkileri alanyazında ele alınmıştır. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin tükenmişliğin etkilerini yaşadığını göstermektedir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde; ülser, hipertansiyon, alkol bağımlılığı (Yong & Yue, 2007); stres, kalp ritminde değişiklik, hormonal değişiklikler (Kyriacou, 2001); fiziksel ve bilişsel yorgunluk, enerji eksikliği, (Hultell, Melin & Gustavsson, 2013); tekrarlayan gribal enfeksiyon, baş ağrıları (Cordes & Dougherty, 1993); sırt ve boyun ağrısı, kas gerginliği, uyku bozukluğu ve işten ayrılma isteği (Maslach, 1976) ile depresyon (Dilekmen & Erdem, 2013) gibi problemler görülmektedir.

Friedman ve Farber'a (1992) göre tükenmişliğin öğretmende yansıması, davranışsal ve psikolojik olabilmektedir. Öğretmen mesleğinde yetersiz olduğunu hissederek; artık öğretmenlik mesleğinin kendini tatmin etmediğini düşünebilmektedir. Bu durum, öğretmenliğin etkileşim temelli bir meslek olması sebebiyle yalnızca öğretmeni etkilememektedir. Öğretmenin tükenmişliği, aynı zamanda öğrencileri de etkilemektedir. Tükenen öğretmen, zaman içerisinde öğrencileri ile olumlu iletişim kuramamaya başlamaktadır. Yoğun tükenmişlik yaşayan öğretmenler sinirli, endişeli, depresif hisler duyarak; öğrencilere yönelik alaycı bir tutum sergileyebilmektedir. Öğretmen çevresinde

bulunan insanlara karşı kayıtsız ve ilgisiz bir tutum sergilemektedir. Bu olumsuz süreç, tükenen öğretmenlerin öğrencilerinin fiziksel ve ruhsal gelişimini (Yong & Yue, 2007); akademik başarısı ile motivasyonunu (Madigan & Kim, 2021) olumsuz etkilemektedir. Öğretmenin tükenmişliğinin tüm eğitim sisteminde aksaklıklara neden olduğu belirtilmektedir (Sağır, 2015).

Öğretmen tükenmişliğinin bir diğer etki alanı toplumdur. Öğretmenler, toplumdaki bireyleri eğiten ve onların gelişmesine önderlik eden kişilerdir. Sağlıklı bir toplumun oluşması öğretmenler ile mümkün olmaktadır. Tükenmişlik ise, öğretmenin bu görevleri yerine getirmesine mani olmaktadır. Bu nedenle, öğretmenin tükenmişliği toplumu oluşturan her bireyi ilgilendirmektedir (Avcı & Seferoğlu, 2011).

2.3.4. Özel eğitim öğretmenlerinde tükenmişlik

Özel eğitim öğretmenlerinin yerine getirmesi gereken pek çok mesleki görev vardır. Bu görevlerden bazıları; öğrencilerin gereksinimlerine uygun ortamı hazırlamak, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamak, eğitim sürecini öğrencinin seviyesine uygun biçimde şekillendirmektir. Kırcaali-İftar (2019), kaliteli bir özel eğitim öğretmeni olması gereken özellikleri açıklamaktadır. İyi bir özel eğitim öğretmeni; öğrencisine hangi konuyu öğreteceğini bilmeli, doğru öğretim yöntemini belirlemeli ve öğretimi bireyselleştirebilmelidir. Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olmak için uyulması gereken adımları; iş birliği, değerlendirme, uygulama ve öğretim olarak dört adımda özetlemektedir. Bu adımlardan ilkinde; özel eğitim öğretmeni öğrencisinin eğitiminde yer alan paydaşlar ile iş birliği kurmalı, toplantılar yürütmelidir. İkinci adımda özel eğitim öğretmeni, öğrenci değerlendirmesinde gözlem, aile görüşmeleri, formal ve informal değerlendirmeler ile kapsamlı bir inceleme yapmalıdır. Değerlendirmeden edindiği bilgileri, öğrencinin eğitiminde yer alan paydaşlara aktarmakla sorumludur. Üçüncü adımda özel eğitim öğretmeninden, etkileşime dayalı bir sınıf ortamı oluşturması, yapıcı geri bildirim sunması ve öğrencisinin sosyal becerilerini geliştirmesi beklenmektedir. Son adım olan uygulama aşamasında ise özel eğitim öğretmeni, öğrencinin düzeyine uygun amaçlar belirlemeli, sistematik öğretimler sunmalı, öğretimin kalıcı ve genellenebilir olmasını sağlamalıdır. Özel eğitim öğretmenin görevlerini tanımlayan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre (MEB, 2018) özel eğitim öğretmenlerinin, Bep hazırlaması ve uygulaması, aile eğitimi çalışmaları düzenlemesi, özel gereksinimli öğrencisinin kullandığı kişisel cihaz veya ekipmanın bakımını ve kontrolünü yapması beklenmektedir. Bununla birlikte, meslektaşları

ile iş birliği içinde hareket etmesi ve mesleği ile ilgili okul yöneticisinin vereceği diğer görevleri yapması gerekmektedir. Özel eğitim öğretmeninin görev ve sorumluluklarının kapsamının geniş olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri üstlendikleri önemli sorumluluklar sebebiyle, yoğun düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğine neden olan çeşitli faktörler şu şekilde belirtilmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin davranış yönetiminde karşılaşılan zorluklar, özel eğitim alanında yetersiz bilgi ve tecrübeye sahip okul yöneticileri, okul içinde sosyal desteğin yeterli olmaması (Kaff, 2004); diğer öğretmenler ile iş birliği kuramamak, görev yapılan okuldaki meslektaşlar ile anlamlı iletişim fırsatı bulamamak ve soyutlanmak (Gersten, Keating, Yovanoff & Harniss, 2001); materyal, kaynak ve mesleki gelişim fırsatlarının yetersizliği (Davis & Palladino, 2011); yardımcı teknoloji araçlarının yetersizliği (Mastropieri, 2001) tükenmişliğine neden olan durumlar olarak açıklanmaktadır. Embich (2001), özel eğitim öğretmenlerinin mesleki rolleri ile sorumluluklarının kapsamlı olduğunu; bu nedenle öğretmenlerin bitkinlik ve tükenmişlik yaşadığını aktarmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin, özellikle kaynaştırma uygulamalarında diğer meslektaşları ile iş birliği içinde olmasının, öğretmenlerin arasında uyumsuzluğa neden olduğunu vurgulanmaktadır. Öğretmenler arasındaki rollerin belirsizliğin, özel eğitim öğretmenin duygusal olarak tükenmesine yol açtığı belirtilmektedir. Bununla birlikte; özel eğitim öğretmenlerinin iş yükü algısının yüksek olmasının tükenmişliği etkilediği tespit edilmiştir. Evrak işleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verme, veli görüşmeleri, eğitim süreci, ders dışı etkinlikleri planlama gibi sorumlulukların algılanma düzeyinin özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğini arttırabildiği vurgulanmaktadır. Fore, Martin, ve Bender'e (2002) göre, yoğun iş stresi ve iş yükü, davranış sorunları olan öğrenciler ile çalışmak, meslekten tatmin duymamak, mesleki donanımın yetersizliği ve yöneticilerden sosyal destek alamamak özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğine neden olan etmenler olarak görünmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin görevlerini uzun süreli ve özverili biçimde yerine getirmesi, fiziksel ve zihinsel bir çaba gerektirmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin meslek yaşamında gösterdiği bu gayret, kalıcı bir strese ve sağlık sorunlarına yol açabilmektedir. Uzun süren stres; mide ülseri, bağışıklık sisteminin baskılanması, kaygı, depresyon gibi hastalıklara neden olmaktadır. İş stresinin düşük iş tatmini ve öz yeterlilik (Ansley vd., 2016); iş devamsızlığı ve yıpranma düzeyi (Billingsley, 2004) ile ilişkili olduğu

görülmektedir. Stresin neden olduğu mesleki tükenmişliğin özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma kararı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Alanyazında yer alan araştırmalar, her yıl dört özel eğitim öğretmeninden birinin işini bıraktığını (McLeskey & Billingsley, 2008; Thornton, Peltier & Medina, 2007) ve özel eğitim öğretmenlerinin yarısının çalışma hayatının ilk beş yılında görevinden ayrıldığını bildirilmektedir (Billingsley, 2004). ABD’de yapılan bir araştırmanın bulguları; mesleki hayatın ilk yılını bitirmiş bir özel eğitim öğretmenin işten ayrılma olasılığının, diğer branş öğretmenlerine kıyasla 2.5 kat daha fazla olduğunu aktarmaktadır (McLeskey & Billingsley, 2008). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine yürütülen çalışmalarda mesleki yıpranmanın tükenmişlik üzerindeki etkisinin yüksek olduğu görülmektedir (Emery & Vandenberg, 2010; Shen vd., 2015). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumu (Robinson, Bridges, Rollins, & Schumacker, 2019) ile yıpranma oranı (Billingsley, 2004; Brunsting, Sreckovic & Lane, 2014) kronik iş stresi ile doğrudan ilişkili görülmektedir.

Ansley ve diğerleri (2016), tükenmişliğin, özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli fiziksel hastalıklar ve ruh sağlığı bozuklukları yaşamalarına neden olduğunu bildirmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı fiziksel hastalıklar; hipertansiyon, mide problemleri, baş ve karın ağrıları, uykusuzluk, yorgunluk şeklinde açıklanmaktadır. Ruh sağlığı bozuklukları ise, depresyon, bağımlılık, kaygı olarak belirtilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin kaygı bozukluğu gibi uzun süreli strese bağlı hastalıkları, diğer branş öğretmenlerine kıyasla daha yüksek oranda yaşadığı aktarılmaktadır. Wisniewski ve Gargiulo (1997), özel eğitim öğretmenlerini fiziksel ve ruhsal açıdan etkileyen tükenmişliğin, eğitim ortamlarına yansımaları olduğunu açıklamaktadır. Tükenmişliği uzun süreli ve yoğun biçimde yaşayan özel eğitim öğretmenlerinin eğitim sürecinden uzaklaştığı görülmektedir. Tükenen özel eğitim öğretmenlerinin olumlu pekiştirmeyi daha az tercih ettiği aktarılmaktadır. Bunun yanı sıra tükenen özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinde başarısızlıklar gözlenmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin işte sürekli olarak strese maruz kalmaları, özel eğitim hizmetlerinin kalitesini etkilemektedir. Devam eden iş stresinin özel eğitimin niteliği ile ilişkili görülmektedir (Kaff, 2004; Paquette & Rieg, 2015).

Özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı stresi ve tükenmişliği azaltan çeşitli faktörler de bulunmaktadır. Meslektaşlardan ve okul yöneticilerinden sosyal destek görmek bunlardan birisidir. Sosyal destek gören özel eğitim öğretmenlerinin, meslektaşları ile iş birliği kurmaya istekli olduğu gözlenmektedir. İş birliği ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, iş

stresinin azaldığı görülmektedir. Bununla birlikte iş doyumunda artış gözlemlendiği aktarılmaktadır (Davis & Palladino, 2011; Bettini, Cheyney, Wang & Leko 2015; Billingsley & Cross, 1992).

Öğretmen tükenmişliği yalnızca öğretmenin hayatını etkilememektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin öğrencilere ve eğitim hizmetlerine olumsuz etkileri bulunmaktadır. Connelly ve Graham (2009), tükenmişlik yaşayan özel eğitim öğretmenin, öğretmenliği nitelikli bir biçimde sürdüremediğini ve işinden ayrıldığını aktarmaktadır. Görevinden ayrılan özel eğitim öğretmenlerinin yerine ise, mesleki donanımı yeterli olmayan kişiler görevlendirilmektedir. Görevlendirilen öğretmenler mesleğinde yetkinliğe ulaşmadan işinden ayrılmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli öğrenciler, yıllar süren etkisiz eğitim uygulamalarına maruz kalmaktadır.

2.3.5. Tükenmişliğin ölçülmesi

Alanyazında tükenmişlik algısını ölçen çeşitli ölçme araçları yer almaktadır. Bu bölümde sırasıyla ‘Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)’, ‘Tükenmişlik Ölçeği- Kısa Formu (TÖ-KF)’, ‘Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz-Algı Ölçeği’, ‘Shirom-Melamed Tükenmişlik Ölçeği’ ve ‘Tükenmişlik Ölçeği’ hakkında bilgi verilmiştir.

Tükenmişlik Ölçeği: Pines ve Aronson (1988), mesleki tükenmişliğin yanı sıra ilişkiler, evlilik ve politik uyumsuzluk alanlarını kapsayan bilim insanları, eğitim çalışanları, öğrenci ve yöneticiler gibi farklı gruplardan bireylere yönelik 21 maddeden oluşan Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)’ni geliştirmişlerdir. Tükenmişlik Ölçeği (TÖ)’nin Türkçe uyarlama çalışmaları Çapri (2006) tarafından yapılmıştır.

Tükenmişlik Ölçeği- Kısa Formu (TÖ-KF): Pines (2005) bireyin bilişsel, ruhsal ve fiziksel tükenmişlik seviyesini belirlemek amaçlayan ve kısa zaman içerisinde daha kolay uygulanabilen 10 maddelik Tükenmişlik Ölçeği- Kısa Formu (TÖ-KF) oluşturmuştur. Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) Tükenmişlik Ölçeği- Kısa Formu (TÖ-KF)’nin Türkçe uyarlama çalışmalarını sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada 233 öğretmen adayı yer almıştır. Yapılan çalışmaya göre; ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .85 olduğu belirtilmektedir.

Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz-Algı Ölçeği: Evcı ve Aylar (2007) tarafından öğretmenlerin tükenmişlik seviyesini belirlemek amacıyla öz-algı ölçeği geliştirilmiştir. 5li

likert tipi olarak düzenlenen ölçekte bir adet kontrol maddesi bulunmaktadır. Ölçekte, katılımcıların cinsiyet, yaş ve mesleki deneyiminin sorulduğu demografik bilgiler bölümü ve 53 madde yer almaktadır. Ortaokullarda görevli 354 öğretmen ile yürütülen çalışmada tükenmişlik öz algı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik sonuçları yeterli düzeyde bulunmuştur. Cronbach Alpha katsayısı 0.84 olarak elde edilmiştir.

Shirom-Melamed Tükenmişlik Ölçeği: Shirom ve Melamed' in 1973 yılında geliştirdiği Shirom-Melamed Tükenmişlik Ölçeği'nin uyarlaması Ülbeği ve İplik (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5li likert tip ve üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte duygusal yorgunluk boyutunda 3 madde, fiziksel yorgunluk boyutunda 6 madde ve bilişsel yorgunluk boyutunda 5 madde olmak üzere toplam 14 madde yer almaktadır. Uyarlama çalışmasına üniversitede görevli 211 akademik ve idari personel katılmıştır. Çalışma sonucunda ölçeğin 3 alt boyutunun 0,66 ile 0,81 arasında değişen iç tutarlılığa sahip olduğu görülmüştür.

Tükenmişlik Ölçeği: Ergöçen (2006), tarafından geliştirilen tükenmişlik ölçeği 45 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5li likert tipindedir. Ölçeğin boyutları; motivasyon eksikliği, bitkinlik, iş stresidir. Çalışmada bir yıl iş deneyimine sahip, insanlar ile iletişim kurmayı gerektiren mesleklerde çalışan 558 kişi katılmıştır. Alt boyutların iç tutarlılığı 0,88 ile 0,93 arasındadır.

2.3.6. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğine ilişkin alanyazın araştırmaları

Carlson ve Thompson (1995), özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin boyutları ile işten ayrılma niyetini saptamışlardır. Çalışmaya Hawaii eyaletinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin tümü (n=1096) katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerden tükenmişlik, memnuniyet, özel eğitim öğretmenliği ölçeklerini yanıtlamaları istenmiştir. Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma niyetlerinde tükenmişliğin üç boyutunun (duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık) etkisinin önemli olduğunu göstermiştir. Duygusal tükenme boyutunun özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma düşüncesinde kritik bir etken olduğu bulunmuştur. Duyarsızlaşma boyutunu yaşayan öğretmenlerin ise, öğretmenlikten ayrılmayı ve mesleklerinde değişiklik yapmayı istediği görülmüştür.

Embich (2001), özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğini boyutlarını etkileyen unsurları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada yer alan 300 öğretmen tükenmişlik ve rol

çatışması ölçeklerini cevaplamıştır. Çalışmanın bulgularına göre, rol çatışması yaşayan öğretmenler duygusal tükenme bildirmiştir. Grup eğitimi veren öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyinin yüksek olduğu bulunmuştur. Özel eğitim alanında mesleki deneyimi artan öğretmenlerin kişisel başarı algısı da artış göstermektedir. Yaş ve mesleki deneyimin az olduğu öğretmenlerin ise, tükenmişlik bildirme düzeyi yükselmektedir.

Girgin ve Baysal (2005), İzmir’de özel eğitim okullarında görevli zihin yetersizliği olan bireylere eğitim veren 48 öğretmen ile mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre farklılaşma durumunu araştırmışlardır. ‘Maslach Tükenmişlik Envanteri’ kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, erkek özel eğitim öğretmenlerinin kadınlara oranla tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunu daha yoğun yaşadığını göstermiştir. Öğretmenliğin, toplumsal saygınlığının olmadığını düşünen öğretmenlerin, toplumsal saygınlığa sahip olduğunu düşünen öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu görülmüştür.

Platsidou (2010), Yunanistan’daki ilkokullarda tam zamanlı olarak görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik sendromu ile mesleki tatmin düzeyi arasındaki ilişkide duygusal zekânın rolü incelenmiştir. Çalışmaya katılan 123 özel eğitim öğretmeni duygusal zekâ, tükenmişlik ve memnuniyet ölçeklerine yanıt vermiştir. Gelişmiş duygusal zekâyâ sahip özel eğitim öğretmenlerinin daha az tükenmişlik ve mesleki tatminsizlik yaşadığı bildirilmiştir

Bataineh ve Alsagheer (2012), Birleşik Arap Emirlikleri’nde yürüttükleri çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin azaltılmasında etkisi olan sosyal destek faktörlerini (aile, eş, sosyal çevre, yönetici, meslektaş) incelemiştir. Çalışmaya 300 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Katılımcılar tükenmişlik ve sosyal destek ölçeklerine yanıt vermiştir. Çalışmanın sonucunda, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini yaş, cinsiyet, medeni hal ve mesleki deneyime göre değişkenlik göstermediği görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin aile ve meslektaşlarından gördüğü desteğin artması, öğretmenlerin tükenmişlik boyutlarından kişisel başarıyı arttırdığı görülmüştür.

Şahin ve Şahin (2012), Tekirdağ ilindeki özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırma, 109 özel eğitim öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. ‘Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ aracılığıyla araştırma verileri elde edilmiştir. Araştırma bulguları, özel eğitim

öğretmenlerinin tükenmişliğinde cinsiyet ve medeni hal değişkenlerinin bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Yöneticilerinden takdir görmeyen ve iş yükü fazla olan özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığı; özel eğitim öğretmenlerinin yaşları ilerledikçe kişisel başarı boyutunda düşüş ile tükenmişlik hissettiği belirtilmiştir.

Zarafshan, Mohammadi, Ahmadi ve Arsalani (2013), İran'da otizm spektrum bozukluğuna sahip özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği ile diğer gereksinim grupları (işitme yetersizliği ve zihin yetersizliği) ile çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmışlardır. Tahran'ın dört bölgesindeki 12 farklı okuldan 93 kadın özel eğitim öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, otizm spektrum bozukluğu grubu ile çalışan özel eğitim öğretmenleri diğer gereksinim grubu ile çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla tükenmişlik ve ruh sağlığı problemleri deneyimlemektedir.

Gong, Zimmerli ve Hoffer (2013), yöneticilerin dönüştürücü liderlik özellikleri ile özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ilişkisini öğretmenlik mesleği bağlamında incelemişlerdir. Çalışmaya katılan 256 özel eğitim öğretmeni tükenmişlik ve çok yönlü liderlik ölçeklerine yanıt vermiştir. Bulgulara göre, yöneticilerin dönüştürücü liderlik davranışları sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin duygusal olarak tükenme ve duyarsızlaşma seviyelerinde düşme; kişisel başarı algılarında ise yükselme eğilimi görülmüştür. Mesleğinin ilk yıllarında olan özel eğitim öğretmenlerinin, duygusal tükenmeyi daha yoğun yaşadığı belirlenmiştir. Kadın özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeylerinin daha yüksek; erkek öğretmenlerin ise duyarsızlaşma eğiliminin daha fazla olduğu görülmüştür.

Arslan ve Aslan (2014), zihin yetersizliğine sahip bireylerle çalışan öğretmenlerin tükenmişliğini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve öğretmenlerin tükenmişliğini zihin yetersizliği olan bireylerin eğitim hakkı özelinde tartışmıştır. Çalışma, Tokat ilinden beş farklı özel eğitim okulu ve iş okulunda görevli 83 öğretmen ile yürütülmüştür. Bulgular incelendiğinde, medeni hal değişkeninin öğretmenlerin tükenmişliği üzerinde etkisi gözlenmemiştir. Erkek özel eğitim öğretmenlerinin kişisel başarı algısının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu; buna bağlı olarak erkek öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı söylenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin yaşla birlikte azaldığı bulunmuştur.

Dalbudak ve Hazar (2015), İzmir ilinde yer alan özel eğitim merkezlerinde görevli öğretmenler ve tipik gelişim gösteren bireylerle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarında, fiziksel aktiviteye ayrılan sürenin artmasının her iki grupta da duygusal tükenme ile duyarsızlaşmayı azalttığı gözlenmiştir. Kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişliğinin, erkek öğretmenlere kıyasla daha fazla olduğu vurgulanmıştır.

Çiftçi Dere (2015), Ankara ilinde bulunan özel eğitim kurumlarında görevli 318 okul öncesi ve özel eğitim öğretmeni ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada, özel eğitim kurumlarında görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerin mesleki yetkinliği ve tükenmişliği arasındaki ilişki araştırılmıştır. Görme yetersizliği alan öğretmenler okul öncesi öğretmenlerine göre daha yoğun tükenmişlik bildirmiştir. Erkek öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki yetkinlik algısı arttıkça tükenmişliği daha az düzeyde yaşadıkları bildirilmiştir.

Aydemir ve diğerleri (2015), özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumunun birbirleri ve bazı değişkenler ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Çalışmada İstanbul ilinde özel eğitim okullarında çalışan 292 öğretmen yer almıştır. Bulgular; cinsiyet, yaş, hizmet yılı değişkenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliği üzerinde etkisi olmadığı yönündedir. Görev yapılan okul türüne bakıldığında ise otistik çocuklar eğitim merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin en yüksek seviyede; özel eğitim ilkokullarında çalışanların ise en düşük düzeyde tükenmişlik bildirdiği görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliği ve yaşam doyumu puanlarının negatif yönlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin artmasıyla yaşam doyumunda azalma gözlenmektedir.

Çabuk (2015), İstanbul'da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından tükenmişlik seviyelerinin ne düzeyde farklılaştığını araştırmıştır. Araştırma, tarama modeli ile planlanmış; altı farklı okuldaki 100 özel eğitim öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. 'Maslach Tükenmişlik Ölçeği' kullanılarak araştırma verileri toplanmıştır. Bulgulara göre özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin cinsiyet, medeni hal, mezuniyet alanı, meslektaşlardan sosyal destek görme gibi faktörlere göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Yöneticilerden yeterli takdir göremeyen özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyinin arttığı; özel eğitim alanının kendilerine uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin, özel eğitim alanında çalışmayı benimseyenlere göre daha

yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleğin ilk beş yılında, ilerleyen yıllara oranla daha yoğun tükenmişlik yaşadıkları aktarılmıştır.

Işıktaş (2016), özel eğitim okullarında ve bünyesinde destek odası açılmış ilkokullarda özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin tükenmişliği ile yaşam doyumlarını araştırmıştır. Öğretmenlerin tükenmişliği arttıkça yaşam doyumunda azalma olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyeti, medeni hali, eğitim seviyesi, mesleki deneyimi duygusal tükenme üzerinde bir fark yaratmamıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha yoğun duyarsızlaşma ve tükenme yaşadığı görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim düzeyi arttıkça, tükenmişlik bildirimlerinin azaldığı vurgulanmıştır.

Yavuz ve Özgür (2016), İstanbul, Gaziantep ve Antalya illerinden dört farklı özel eğitim uygulama okulundan otizm spektrum bozukluğuna sahip bireylere eğitim veren 147 öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırmada özel eğitim uygulama okullarındaki öğretmenlerin tükenmişliği, bazı değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinde; cinsiyet, hizmet yılı, yaş, maddi kazançtan memnuniyet faktörlerine bağlı bir farklılaşma gözlenmemiştir. Meslektaşlardan destek alamayan öğretmenlerin duyarsızlaşma bildirdiği; okul yöneticileri tarafından takdir edilmeyen öğretmenlerin takdir edilenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı; çalışma isteğini kaybetmiş öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin yüksek olduğu görülmüştür.

Dinç (2018), Gaziantep ilinde görevli 705 özel eğitim öğretmenin katılımıyla, çeşitli değişkenlere göre özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi ile öznel iyilik hali arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin öznel iyi olma haline cinsiyet, medeni hal, eğitim durumu, mezuniyet alanı, mesleki deneyim gibi değişkenlerin farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği incelendiğinde; kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme bildirdiği; hizmet süresi 1 ile 5 yıl arasında olan özel eğitim öğretmenlerinin, 5 yıldan fazla kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla tükenme hissettiği bulunmuştur.

Ulus (2019), İstanbul ilinin Sultanbeyli ilçesinde görevli 200 özel eğitim öğretmenin katılımıyla özel eğitim öğretmenlerinin tükenme düzeyi ve mesleki benlik saygısını etkileyen faktörlerini araştırmıştır. Araştırmaya göre, öğrencilerinin ebeveynlerinden destek alamayan özel eğitim öğretmenlerinin duygusal tükenme bildirdikleri; meslek tercihini

kendi isteği ile yapmayan, alanıyla ilgili güncel çalışmaları takip etmeyen özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşadığı aktarılmıştır.

Robinson ve diğerleri (2019), özel eğitim alanından ayrılan öğretmenlerin giderek artması ve nitelikli öğretmen arayışının oluşması sebebiyle bu durumun nedenlerini araştırmak üzere bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada Amerika Birleşik Devletleri'nde, mesleki gelişim imkânı bulan, yöneticileri ve meslektaşları tarafından desteklendiğini düşünen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile işten ayrılma (mesleki tatmin) planları arasında bir ilişki aranmıştır. Çalışmada 34 farklı eyaletten ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 363 özel eğitim öğretmenine, çevrim içi olarak tükenmişlik ölçeği iletilmiştir. Bulgular özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği ile mesleki tatmininin anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Mesleki tatmin düzeyi düşük olan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliği daha yüksek düzeyde yaşadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma davranışının önlenmesi için mesleki doyumlarının arttırılmasının gerektiği; bunun da destek hizmetler (mesleki gelişime yönelik eğitimler, sosyal destek gibi) sunularak yapılabileceği vurgulanmıştır.

Pavlidou ve diğerleri (2022), Yunanistan'ın Kozani ve Florina illerindeki öğretmenlerin okullarda iletişim çatışmalarını engellemek için kullandığı başa çıkma yolları ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi çeşitli demografik değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmada 269 genel eğitim ve özel eğitim öğretmeni yer almıştır. Katılımcıların bulunduğu okullardaki sınıflarda, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri aynı sınıfta görev almaktaydı. Katılımcılara tükenmişlik ve bireylerarası yeterlik ölçekleri uygulanmıştır. Sonuçlara göre ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden görüşme, uyum, görev verme gibi stratejileri daha aktif kullandığı; kadın öğretmenlerin görev verme ve kural koyma stratejilerini daha çok tercih ettiği görülmüştür. Görüşme ve uyum teknikleri kullanan öğretmenlerde tükenmişlik etkisinin azaldığı gözlenirken; saldırgan veya kaçınma yöntemlerinin öğretmenlerin tükenmişliğini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada; özel eğitim öğretmenlerinin etik davranış algıları, örgütsel etik iklim algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle mevcut araştırma, çeşitli olay ve değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeyi sağlayan betimsel yöntemlerden ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Tarama modelleri, değişkenler arasındaki ilişkiyi irdelemek için kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişkenin birbirleri ile olan ya da olduğu varsayılan ilişkinin düzeyini ve bu değişkenlerin aralarındaki etkileşim ve değişim durumunu incelemektedir (Karasar, 2016).

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, İstanbul ilindeki özel eğitim okullarında ve rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu evreni temsil edebilecek örneklemi oluşturmak üzere iki aşamalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bunun için öncelikle İstanbul ilindeki özel eğitim uygulama okulları, özel eğitim meslek okulları ve rehberlik araştırma merkezleri arasından 15'er tanesi kura ile belirlenmiş; sonrasında bu okullarda görev yapan öğretmenler arasından yine kura ile belirlenen 10 öğretmene araştırmada kullanılacak formlar ve ölçekler ulaştırılmıştır. Araştırmada her bir özel eğitim kurumundan 150 olmak üzere toplam 450 özel eğitim öğretmenin yer alması planlanmış ve araştırma formları ulaştırılmıştır. İletilen 450 formdan, 200 tanesi için geri dönüş sağlanmıştır. Gelen formlar incelendikten sonra, gelişigüzel doldurulduğu veya sadece aşırı değer içerdiği anlaşılan yedi form veri setinden çıkartılmıştır. Kalan 193 form analizlere dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen formları dolduran katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	110	57
	Erkek	83	43
	Toplam	193	100
Yaş grubu	23-30	77	40
	31-40	67	35
	41-50	38	20
	51-65	11	5
	Toplam	193	100
Medeni hal	Bekâr	81	42
	Evli	112	58
	Dul	0	0
	Toplam	193	100
Lisans bölüm	Özel eğitim öğretmenliği	47	24.4
	İşitme engelliler öğretmenliği	20	10.4
	Zihin Engelliler öğretmenliği	60	31.1
	Görme engelliler öğretmenliği	2	1
	Sınıf öğretmenliği	20	10.4
	Diğer	44	22.8
	Toplam	193	100
Eğitim seviyesi	Lisans	151	78.2
	Yüksek lisans (devam ediyor)	17	8.8
	Yüksek lisans (tamamlandı)	22	11.4
	Doktora (devam ediyor)	2	1
	Doktora (tamamlandı)	1	.5
	Toplam	100	100
Kurumu	Özel eğitim uygulama okulu	91	47.2
	Rehberlik ve araştırma merkezi	48	24.9
	Özel eğitim meslek okulu	54	28
	Toplam	193	100
Kurumda görev süresi	1-5 yıl	151	78.2
	6-10 yıl	24	12.4
	11-20 yıl	14	7.3
	21 yıl ve üstü	4	2.1
	Toplam	193	100
Deneyim süresi	1-5 yıl	64	33.2
	6-10 yıl	56	29
	11-20 yıl	45	23.3
	21 yıl ve üstü	28	14.5
	Toplam	193	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları; Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği, Örgütsel Etik İklim Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği ve demografik bilgi formudur. Bu araçlara ilişkin bilgiler aşağıda paylaşılmaktadır:

Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği: Kalkan ve Öğülmüş (2020) tarafından, özel eğitim alanında görevli uzman ve öğretmenlerin mesleki etik davranışlarına ilişkin öz değerlendirmelerini ölçmek amacıyla oluşturulmuştur. Araçta yer alacak maddelerin belirlenmesi sürecinde öncelikle; ulusal ve uluslararası alanyazın ile yurt dışındaki öğretmenlik meslek örgütlerinin etik ilke kılavuzları incelenmiş, sonrasında oluşturulan madde havuzu uzmanlarca değerlendirilmiştir. Faktör analizleri sonucunda, araçta tek faktör altında toplanan 76 madde kalmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığı yüksek düzeyde ($\alpha=0.997$) bulunmuştur. Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği; kişisel bilgiler ile mesleki etik maddeleri içeren iki kısımdan meydana gelmektedir. Araçta yer alan maddeler, ‘5-tamamen katılıyorum’ ile ‘1-katılmıyorum, 5’li likert ölçeği aralığında işaretlenmektedir. Ölçeğin yanıtlayan 207 katılımcının ölçekten aldığı ortalama puan; 3.994, puanların standart sapması; 1.335 olarak rapor edilmiştir. Özel eğitim mesleki etik puanları ortalamalarının; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, eğitim sürecinde etik konulu ders alma durumu, mesleki etik ilkelerin geliştirilmesi gerektiğine inanma durumuna göre istatistiksel anlamlı bir farklılık göstermediği bildirilmiştir (Kalkan & Öğülmüş, 2020).

Örgütsel Etik İklim Ölçeği (ÖEİÖ): Örgütsel Etik İklim Ölçeği’nin orijinal versiyonu Victor ve Cullen (1987; 1988) tarafından, çalışanların örgüt içindeki etik ve etik dışı davranışlara ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçekte 24 madde yer almaktadır. İki boyutlu etik iklim kuramsal topolojisini temel alan araçtaki ilk boyut örgütsel karar alma sürecinde kullanılan etik ölçütleri (egoist, yardımsever, ilkeler), ikinci boyut ise etik kararlarda referans olarak kullanılan analiz odağını temsil etmektedir (bireysel, yerel, evrensel). Bu iki boyutun etkileşimiyle Örgütsel Etik İklim Ölçeği’nin toplam dokuz adet kuramsal etik iklim tipi içerdiği varsayılmıştır. Cullen, Victor ve Bronson (1993) ölçeğin 36 madde içeren gözden geçirilmiş versiyonu, 1993 yılında yayımlamışlardır. Özen ve Durkan (2016) ÖEİÖ aracının Türkçe uyarlamasını 598 öğretmenin katılımcı olduğu bir araştırmada yapmışlardır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda aracın orijinalinde yer alan 14 madde elenmiş, araçta kalan 22 madde, beş faktör altında varyansın %58’ini açıklamıştır. Araçta yer alan faktörlerde vurgulanan etik iklim ölçütleri Tablo 3.2.’de yer almaktadır.

Ölçek maddeleri yanıtlanırken ‘1 Tamamen yanlış’ ile ‘5 Her zaman doğru’ aralığında beşli likert tipi derecelendirme kullanılmaktadır. Çalışma bulgularına göre; katılımcı öğretmenlerin araçsal, verimli, özen, sosyal sorumlu, hukuk ve ilkeler, verimli, bağımsız ve kurallar örgütsel etik iklim türlerini algıladıkları görülmüştür (Özen & Durkan, 2016).

Tablo 3.2. Örgütsel Etik İklim Ölçeği Türkçe Uyarlaması Faktörlerindeki Etik İklim Ölçütleri

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Maddeler	2,26,27,28,29,30,36	7,13,14,15	31,32,33,34	9,16,17,22	18,19,23
	Sosyal sorumlu	Örgütün kural ve yöntemleri	Bireysel çıkar	Kişisel ahlak	Örgüt kuralları
	Örgüt çıkarları	Yasalar ve mesleki ilkeler	Arkadaşlık Takım ruhu	Arkadaşlık	Verimlilik
	Verimlilik		Sosyal sorumluluk	Örgüt çıkarları	

Kaynak: Özen ve Durkan, 2016’dan uyarlanmıştır.

Tükenmişlik Ölçeği (TÖ): Pines ve Aronson (1988) tarafından geliştirilen araç, öz değerlendirmeye dayalı olarak, kişilerin fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenmişlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ölçeğin oluşturulma sürecine eğitim, yönetim, bilim, sanat gibi farklı meslek gruplarından 3.700’ü aşkın katılımcının verileri ile başlanmıştır (Pines, Aronson & Kafry, 1981; Akt. Pines & Aronson 1988); ilerleyen dönemde bu sayı 5000’in üzerinde katılımcıya genişletilmiştir (Pines & Aronson, 1988). TÖ yedili derece ile değerlendirilen 21 maddeden oluşmaktadır. TÖ Türkçe uyarlama ve güvenilirlik-geçerlik çalışmaları Çapri (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bulgular, aracın yüksek düzeyde iç tutarlılık (0.90) ve test tekrar test (bir ay için 0.88; dört ay için 0.66) güvenilirliğine sahip olduğunu ve tek faktörden oluştuğunu göstermektedir (Çapri, 2006). TÖ’de yer alan maddeler ‘1 Hiçbir zaman’ ile ‘7 Her zaman’ aralığındaki aralığında yanıtlanmaktadır. Puanlama sonucunda; 2 ve daha düşük puan tükenmişlik yaşanmadığını; 3 puan tükenmişlik riskini, 4 puan tükenmişlik yaşandığını; 5 puan tükenmişlik krizini, 5 ve daha çok puan acilen destek alınması gerektiğini göstermektedir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formunda katılımcıların; cinsiyet, yaş, medeni durumları, çalışma deneyimleri, mevcut kurumdaki çalışma deneyimleri, görev yaptıkları kurum, eğitim düzeyleri ve mezun oldukları ana bilim dallarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada yer alacak katılımcılar belirlendikten sonra kendilerine e-posta yoluyla ulaşılmış, kendilerine çalışma hakkında bilgi verilmiş ve formların yer aldığı internet bağlantısı sunulmuştur. Gönüllü katılım formu, Tükenmişlik Ölçeği (TÖ), Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği (ÖEÖMEÖ), Örgütsel Etik İklim Ölçeği (ÖEİÖ) ve demografik bilgi formundan oluşan araştırma formları katılımcılara “Google Formlar” uygulaması ile ulaştırılmıştır. Google Formlar, internet üzerinden anket ve test oluşturmak ve bunları başka kullanıcılara göndermek için kullanılan bir araçtır. Araştırmacı araştırmada kullanılan araçları ve gönüllü katılım formunu Google formlar uygulamasına kaydetmiş ve uygulama bağlantısını katılımcılarla paylaşmıştır. Geçen bir aylık sürede formları dolduran katılımcı sayısının düşük kalması nedeniyle, katılımcıların görev yaptıkları kurumlara ziyaretler ya da kurumdaki idareciler vasıtasıyla çalışmaya katılım daveti tekrarlanmıştır. Araştırma verileri Nisan-Haziran 2022 döneminde toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Etik iklim algısı, öğretmen etik davranışları ve öğretmen tükenmişliği ve arasındaki birlikte değişim miktarını araştırmak için basit korelasyon analizi, gruplar arasındaki farklılıkların analizlerinde mann whitney u ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ile toplanan verilerin analizi içinse frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizlerinde SPSS 26 istatistik paket programları kullanılmıştır. İstatistikler .05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Veri setleri normal dağılım göstermediğinden parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

4.2. Veri Setlerinin Değerlendirilmesi

Elde edilen verilerin normallik analizi için çarpıklık-basıklık z puanları ve Kolmogorov-Smirnov analizi kullanılmıştır (Kim, 2013). Normallik analizinde kullanılan; çarpıklık, basıklık değerleri ve standart hata değerleri Tablo 4.1.'de paylaşılmaktadır. Tablo 4.1.'de görüldüğü üzere her üç ölçek veri seti için de çarpıklık z puanları -1.96 – 1.96 değerleri dışındadır. Basıklık Z puanlarına bakıldığında Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği için elde edilen değer -1.96 – 1.96 dışında olduğu, Etik İklim Algısı Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Z puanlarının -1.96 – 1.96 değerleri arasında olduğu görülmektedir (Kim, 2013). Bu bulgular veri setlerinin normal dağılım göstermediğine işaret etmektedir.

Tablo 4.1. Veri Setlerinin Normallik Analizleri

Ölçek	Çarpıklık			Basıklık		
	İstatistik	Standart hata	Z	İstatistik	Standart hata	Z
Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği	-2.499	.175	-14.28	7.965	.348	-22.88
Etik İklim Algısı Ölçeği	-.596	.175	-3.40	.559	.348	-1.60
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	.553	.175	-3.16	-.103	.348	0.29

Normallik analizlerinde kullanılan bir başka test olan Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçlarına göre Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği ($p<.000$), Etik İklim Algısı Ölçeği ($p=.015$), Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ($p=0.035$) değerleri elde edilmiştir. Bu değerler de $p<0.05$ düzeyinde olduğundan her üç ölçek için de veri setlerinin normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir (Kim, 2013). Bu bilgiler ışığında veri setlerinin analizinde parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

4.3. Betimsel Analizler

Verilerin betimsel analizleri Tablo 4.2.'de yer almaktadır.

Tablo 4.2. Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçek	N	$\bar{x}$	S	Minimum	Maksimum
Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği	193	4.5	.63	1.2	5
Etik İklim Algısı Ölçeği	193	3.41	.61	1.59	4.86
Alt ölçek 1		3.47	.76	1	5
Alt ölçek 2		3.76	.88	1	5
Alt ölçek 3		3.22	.72	1	5
Alt ölçek 4		3.03	.77	1.25	5
Alt ölçek 5		3.53	.90	1	5
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	193	3.06	1.14	1	6.4

4.4. Güvenirlilik analizleri

Güvenirlilik analizlerinde; Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği için ölçeğin tamamı, Tükenmişlik Ölçeği için olumlu ve olumsuz maddeler için ayrı ayrı, Etik İklim Algısı Ölçeği için de beş alt ölçek için ayrı ayrı Cronbach alfa analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach alfa analiz sonuçları Tablo 4.3.'te paylaşılmaktadır. Bulgulara göre ölçeklerin kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Cronbach Alfa Analiz Sonuçları

Ölçek	Cronbach alfa
Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği	.992
Etik İklim Algısı Ölçeği	
Alt ölçek 1	.923
Alt ölçek 2	.914
Alt ölçek 3	.937
Alt ölçek 4	.817
Alt ölçek 5	.840
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	
Olumlu maddeler	.888
Olumsuz maddeler	.968

4.5. Verilerin Katılımcı Özelliklerine Göre Değerlendirilmesi

4.5.1. Özel eğitim etik ilkeler ölçeği analiz sonuçları

Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği toplam puanlarının kadın-erkek ve bekar-evli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney testiyle analiz edilmiştir. Tablo 4.4.'de görüleceği üzere, sonuçlar kadın-erkek ($z=-1.08$, $p=.281$) ve bekâr-evli ($z=-.532$, $p=.595$) değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.4. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenleri Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	P
Kadın	110	100.75	11084.00	4151.000	-1.079	0.281
Erkek	83	92.01	7637.00			
Bekar	81	99.51	8060.50	4332.500	-.532	.595
Evli	112	95.18	10650.50			

Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği toplam puanlarının; lisanstan mezun olunan bölüm, eğitim seviyesi, çalıştığı kurum, kurumda görev süresi ve deneyim süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği toplam puanları; lisanstan mezun olunan bölüm ($H[5]$, $N=193$, $p=.299$), eğitim seviyesi ($H[4]$, $N=193$, $p=.777$), çalışmakta olduğu kurum ($H[2]$, $N=193$, $p=.157$), kurumda görev süresi ($H[3]$, $N=193$, $p=.179$) ve deneyim süresi ($H[3]$, $N=193$, $p=.452$) değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Analiz edilen değişkenler ve sonuçlar Tablo 4.5., Tablo 4.6., Tablo 4.7., Tablo 4.8., Tablo 4.9.'da paylaşılmaktadır.

Tablo 4.5. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Lisanstan Mezun Olunan Bölüm Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Lisans bölüm	Özel eğitim öğretmenliği	47	101.77
	İşitme engelliler öğretmenliği	20	85.50
	Zihin Engelliler öğretmenliği	60	97.94
	Görme engelliler öğretmenliği	2	70.75
	Sınıf öğretmenliği	20	75.28

Diğer	44	106.92
-------	----	--------

Tablo 4.6. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Eğitim Seviyesi Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	P
Eğitim seviyesi	Lisans	151	95.65	.777
	Yüksek lisans (devam ediyor)	17	99.85	
	Yüksek lisans (tamamlandı)	22	99.64	
	Doktora (devam ediyor)	2	112.50	
	Doktora (tamamlandı)	1	164	

Tablo 4.7. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Çalıştığı Kurum Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	P
Çalıştığı Kurum	Özel eğitim uygulama okulu	91	90.74	.157
	Rehberlik ve araştırma merkezi	48	109.85	
	Özel eğitim meslek okulu	57	96.13	

Tablo 4.8. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Çalıştığı Kurumda Görev Süresi Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	P
Kurumda görev süresi	1-5 yıl	151	98.58	.179
	6-10 yıl	24	100.67	
	11-20 yıl	14	90.61	
	21 yıl ve üstü	4	37.88	

Tablo 4.9. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği Deneyim Süresi Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	P
Deneyim süresi	1-5 yıl	64	102.63	.452
	6-10 yıl	56	98.45	
	11-20 yıl	45	96.30	
	21 yıl ve üstü	28	82.34	

4.5.2. Etik iklim algısı ölçeği analiz sonuçları

Etik İklim Algısı Ölçeği toplam puanının kadın-erkek ve bekâr-evli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney testiyle analiz edilmiştir. Tablo 4.10.'da görüleceği üzere, sonuçlar kadın-erkek ($z=-0.24$, $p=.809$) ve bekâr-evli ($z=-0.77$, $p=.441$) değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.10. Etik İklim Algısı Ölçeği Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenleri Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	P
Kadın	110	97.85	10763.00	4472.000	-.242	.809
Erkek	83	95.88	7958.00			
Bekar	81	100.64	8152.00	4241.000	-.771	.441
Evli	112	94.37	10569.00			

Etik İklim Algısı Ölçeği alt faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür: Faktör 1 ($p=.338$), faktör 2 ($p=.550$), faktör 3 ($p=.559$), faktör 4 ($p=.881$), faktör 5 ($p=.280$). Medeni durum değişkeni için de gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir: Faktör 1 ($p=.697$), faktör 2 ($p=.215$), faktör 3 ($p=.569$), faktör 4 ($p=.381$), faktör 5 ($p=.407$).

Etik İklim Algısı Ölçeği toplam puanının; lisanstan mezun olunan bölüm, eğitim seviyesi, çalıştığı kurum, kurumda görev süresi ve deneyim süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Etik İklim Algısı Ölçeği toplam puanı; lisanstan mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılık göstermemektedir ($H[5]$, $N=193$, $p=.647$). Analiz sonuçları Tablo 4.11.'de paylaşılmaktadır.

Tablo 4.11. Etik İklim Algısı Ölçeği Lisanstan Mezun Olunan Bölüm Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Lisans bölüm	Özel eğitim öğretmenliği	47	107.76
	İşitme engelliler öğretmenliği	20	101.60
	Zihin Engelliler öğretmenliği	60	88.41
	Görme engelliler öğretmenliği	2	93.50
	Sınıf öğretmenliği	20	96.70

Diğer	44	95.43
-------	----	-------

Etik İklim Algısı Ölçeği alt faktör puanlarının mezun olunan bölüm değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür: Faktör 1 ($p=.613$), faktör 2 ($p=.523$), faktör 3 ($p=.897$), faktör 4 ($p=.678$), faktör 5 ($p=.480$).

Etik İklim Algısı Ölçeği toplam puanının eğitim seviyesi değişkenine göre anlamlı farklılık içermediği görülmüştür ($H[4]$, $N=193$, $p=.437$). Analiz sonuçları Tablo 4.12.'de paylaşılmaktadır.

Tablo 4.12. Etik İklim Algısı Ölçeği Eğitim Seviyesi Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Eğitim seviyesi	Lisans	151	96.44
	Yüksek lisans (devam ediyor)	17	80.79
	Yüksek lisans (tamamlandı)	22	114.68
	Doktora (devam ediyor)	2	83.00
	Doktora (tamamlandı)	1	96.00

Etik İklim Algısı Ölçeği alt faktör puanlarının eğitim seviyesi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür: Faktör 1 ($p=.869$), faktör 2 ($p=.614$), faktör 3 ($p=.112$), faktör 4 ($p=.145$), faktör 5 ($p=.800$).

Etik İklim Algısı Ölçeği toplam puanının kurumda görev süresi değişkenine göre anlamlı farklılık içermediği görülmüştür ($H=3$], $N=193$, $p=.312$). Analiz sonuçları Tablo 4.13.'de paylaşılmaktadır.

Tablo 4.13. Etik İklim Algısı Ölçeği Çalıştığı Kurum Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Kurumda görev süresi	1-5 yıl	151	93.54
	6-10 yıl	24	108.56
	11-20 yıl	14	104.04
	21 yıl ve üstü	4	133.75

Etik İklim Algısı Ölçeği alt faktör puanlarının çalıştığı kurumdaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür: Faktör 1 ($p=.510$), faktör 2 ($p=.752$), faktör 3 ($p=.310$), faktör 4 ($p=.359$), faktör 5 ($p=.436$).

Etik İklim Algısı Ölçeği toplam puanının deneyim süresi değişkenine göre anlamlı bir fark içermediği görülmüştür ($H[3]$, $N=193$, $p=.273$). Analiz sonuçları Tablo 4.14.'de paylaşılmaktadır.

Tablo 4.14. Etik İklim Algısı Ölçeği Deneyim Süresi Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	P
Deneyim süresi	1-5 yıl	64	89.84	.273
	6-10 yıl	56	95.46	
	11-20 yıl	45	96.78	
	21 yıl ve üstü	28	114.79	

Etik iklim algısının alt faktörlerinin çalıştığı kurumdaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür: Faktör 1 ($p=.243$), faktör 2 ($p=.222$), faktör 3 ($p=.396$), faktör 4 ($p=.670$), faktör 5 ($p=.542$).

Etik İklim Algısı Ölçeği sonuçları çalışmakta olduğu kurum değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ($H[2]$, $N=193$, $p<.05$). Sonuçlar Tablo 4.15.'de sunulmaktadır.

Tablo 4.15. Etik İklim Algısı Ölçeği Çalıştığı Kurum Değişkenleri Kruskal Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken		N	Sıra ortalaması	P
Çalıştığı Kurum	Özel eğitim uygulama okulu	91	88.19	.007*
	Rehberlik ve araştırma merkezi	48	90.86	
	Özel eğitim meslek okulu	57	117.28	

* $p<.05$

Gruplar arasındaki farkların düzeyini belirlemek için yapılan post hoc analizlerine göre özel eğitim uygulama okulu ve rehberlik araştırma merkezi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p=.701$), rehberlik araştırma merkezi ve özel eğitim meslek okulu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiş ($p=.52$), ancak özel eğitim uygulama okulu ve özel eğitim meslek okulu değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmüştür ($p=.007$).

Etik İklim Algısı Ölçeği'nin alt faktörlerinin çalıştığı kurum değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bulgulara göre faktör 1'de ($H[2]$, $N=193$, $p<.05$) ve faktör 2'de ($H[2]$, $N=193$, $p<.05$) gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Faktör 3 ($H[2]$, $N=193$, $p=.496$), faktör 4 ($H[2]$, $N=193$, $p=.131$) ve faktör 5 ($H[2]$, $N=193$, $p=.105$) için çalıştığı kurum değişkenine göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Faktör 1 ve faktör

2 için post hoc analizleri yapılmıştır. Faktör 1 için özel eğitim uygulama okulu ve rehberlik araştırma merkezi grupları arasında anlamlı bir fark görülmemiş ($p=.683$), rehberlik araştırma merkezi ve özel eğitim meslek okulu ($p=.000$) ile rehberlik araştırma merkezi ve özel eğitim uygulama okulu ($p=.002$) değişkenleri için istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmüştür. Faktör 2 için yapılan analizlerdeyse; özel eğitim uygulama okulu ve özel eğitim meslek okulu için anlamlı fark görülmüş ($p<.05$), rehberlik araştırma merkezi ve özel eğitim meslek okulu ($p=.771$) ile rehberlik araştırma merkezi ve özel eğitim uygulama okulu değişkenleri için ($p=.522$) anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

4.5.3. Mesleki tükenmişlik ölçeği analiz sonuçları

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği toplam puanlarının kadın-erkek ve bekâr-evli değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Mann-Whitney testiyle analiz edilmiştir. Tablo 4.16.'da görüleceği üzere, sonuçlar kadın-erkek ($z=-0.24$, $p=.579$) ve bekar-evli ($z=-0.77$, $p=.441$) değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Tablo 4.16. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Cinsiyet ve Medeni Durum Değişkenleri Mann-Whitney U Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	Sıralar toplamı	U	Z	P
Kadın	110	98.94	10883.00	4352.000	-.555	.579
Erkek	83	94.43	7838.00			
Bekar	81	100.64	8152	4241.000	-.771	.441
Evli	112	94.37	10569			

Mesleki Tükenmişlik Ölçeği toplam puanlarının lisanstan mezun olunan bölüm, eğitim seviyesi, çalıştığı kurum, kurumda görev süresi ve deneyim süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Kruskal-Wallis testiyle analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre Mesleki Tükenmişlik Ölçeği; lisanstan mezun olunan bölüm ($H[5]$, $N=193$, $p=.350$), eğitim seviyesi ($H[4]$, $N=193$, $p=.201$), çalışmakta olduğu kurum ($H[2]$, $N=193$, $p=.144$), kurumda görev süresi ($H[3]$, $N=193$, $p=.245$) ve deneyim süresi ($H[3]$, $N=193$, $p=.794$) değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Analiz edilen değişkenler ve sonuçlar Tablo 4.17., 4.18., 4.19., 4.20. ve 4.21.'de paylaşılmaktadır.

Tablo 4.17. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Lisans Bölüm Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Lisans bölüm	Özel eğitim öğretmenliği	47	96.12
	İşitme engelliler öğretmenliği	20	103.53
	Zihin Engelliler öğretmenliği	60	101.53
	Görme engelliler öğretmenliği	2	141.00
	Sınıf öğretmenliği	20	106.83
	Diğer	44	82.34

Tablo 4.18. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Eğitim Seviyesi Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Eğitim seviyesi	Lisans	151	94.33
	Yüksek lisans (devam ediyor)	17	109.03
	Yüksek lisans (tamamlandı)	22	110.39
	Doktora (devam ediyor)	2	32.50
	Doktora (tamamlandı)	1	40

Tablo 4.19. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Çalıştığı Kurum Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Çalıştığı Kurum	Özel eğitim uygulama okulu	91	103.29
	Rehberlik ve araştırma merkezi	48	99.01
	Özel eğitim meslek okulu	57	84.61

Tablo 4.20. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Kurumda Görev Süresi Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Kurumda görev süresi	1-5 yıl	151	98.32
	6-10 yıl	24	101.10
	11-20 yıl	14	91.21
	21 yıl ve üstü	4	42.63

Tablo 4.21. Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Deneyim Süresi Değişkenleri Kruskall Wallis Testi Analiz Sonuçları

Değişken	N	Sıra ortalaması	P
Deneyim süresi	1-5 yıl	64	101.17
	6-10 yıl	56	98.64
	11-20 yıl	45	93.33
	21 yıl ve üstü	28	90.07

4.6. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği, Etik İklim Algısı Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği sonuçları arasındaki ilişki analizi

Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği, Etik İklim Algısı Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanları arasındaki ilişki analizi için Spearman korelasyon analiz testi kullanılmıştır. Bulgulara göre, Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği ve Etik İklim Algısı Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($r=.104$, $p=.152$). Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki görülmemiştir ($r=.109$, $p=.131$). Etik İklim Algısı Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanları arasındaysa anlamlı bir ilişki görülmüştür ($r=-.275$, $p<.05$). Bulgular Tablo 4.22.'de paylaşılmaktadır.

Tablo 4.22. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği, Etik İklim Algısı Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Spearman Korelasyon Analiz Sonuçları

	Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği	Etik İklim Algısı Ölçeği	Mesleki Tükenmişlik Ölçeği
Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği	-	$r=.104$	$r=-.109$
Etik İklim Algısı Ölçeği	$r=.104$	-	$r=-.275^*$
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	$r=-.109$	$r=-.275^*$	-
$p<.05$			

Etik İklim Algısı Ölçeği'nin alt ölçek puanları ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği puanları arasındaki ilişkinin analizi için Spearman korelasyon analiz testi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre Faktör 1, faktör 2 ve faktör 3 için anlamlı düzeyde ilişki görülmüş, Faktör 3 ve faktör 4 içinse istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Bulgular Tablo 4.23.'de paylaşılmaktadır.

Tablo 4.23. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeğinin Faktörleri ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Spearman Korelasyon Analiz Sonuçları

	Etik İklim Algısı Ölçeği				
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Mesleki Tükenmişlik Ölçeği	$r=-.44^*$	$r=-.24^*$	$r=-.02$	$r=-.01$	$r=-.26^*$
$p<.05$					

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Mevcut çalışma özel eğitim öğretmenlerinin; kendi mesleki etik davranışları, görev yaptıkları örgüte ilişkin etik iklim algıları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan ilk çalışma olma özelliğini taşımaktadır. Araştırma bulgularına göre; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeyleri ile örgütsel etik iklim algı düzeyleri arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik algıları ile örgütsel etik iklim algıları arasında ve özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algıları ile mesleki etik algısı arasında anlamlı bir ilişkili görülmemiştir.

Birinci araştırma sorusuna ilişkin olarak; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algı düzeyi puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada katılımcıların ölçek ortalama puanları 4.5 puan olarak bulunmuştur. Özel Eğitim Öğretmenleri Mesleki Etik Ölçeği'ni geliştiren Kalkan ve Öğülmüş (2020) ise ortalama 3.99 puan rapor etmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerin mesleki etik davranış algı puanlarının; cinsiyet, yaş, kurum türü, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, görev yapılan kurum türü, değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Katılımcıların mesleki etik davranış ölçeğinden yüksek puan almasında sosyal beğenirlik algısının etkili olduğu düşünülmektedir. Buna göre; özel eğitim öğretmenleri uygun görülen davranışları olduğundan daha fazla rapor etmiş olabilirler.

İkinci araştırma sorusuna ilişkin olarak; özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklim algı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, kurum türü, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptığı kurum türüne geyse, örgütsel etik iklim algısında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenler, özel eğitim meslek okulundaki öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük etik iklim algı puanı bildirmiştir. Rehberlik araştırma merkezinde görev yapan öğretmenlerin etik iklim algı puanlarının da özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenlerinkinden daha düşük olduğu

görülmüştür; ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Örgütsel etik iklim algısının özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptığı kurumun türüne göre değişmesinde; özel eğitim okullarındaki öğrencilerin özellikleri, yeterli sayıda ve donanımda personelin olmaması ve kurumlardaki idari sorunların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak; özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algısının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin; cinsiyet, yaş, kurum türü, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, görev yapılan kurum türü, değişkenlerine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Özel eğitim uygulama okulu ile rehberlik ve araştırma merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algı puanlarının, özel eğitim meslek okulunda çalışan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek düzeyde olduğu; ancak bu bulgunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. Özel eğitim öğretmenlerinin stresli ve geniş çaplı sorumlulukları olan bir mesleği icra etmesinin, mesleki tükenmişlik algısını yükseltebileceği düşünülmektedir.

Dördüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak; özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklim algısı ile meslek etiği davranış algısı arasındaki ilişki incelenmiş, anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği'ne genellikle "tamamen katılıyorum" biçiminde yanıtlanmasının özel eğitim öğretmenlerinin etik davranışları farklı değerlendirmede olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin yüksek düzeylerde olması diğer ölçeklerle istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin elde edilmesini güçleştirmektedir. Çalışmanın bu bulgusunda, Özel Eğitim Mesleki Etik Ölçeği'nin ölçek maddelerini başkaları tarafından olumlu görülecek şekilde yanıtlanma eğiliminin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Beşinci araştırma sorusuna ilişkin olarak; özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algı düzeyleri ile örgütsel etik iklim algı düzeyleri arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Etik iklim ölçeğindeki yerel düzeydeki maddelere verilen yanıtların tükenmişlik ile ilişkili olduğu; evrensel düzeydeki maddelere verilen yanıtların ise mesleki tükenmişlik ile ilişkili olmadığı görülmüştür. Buna göre çalıştığı kurumdaki etik iklimi olumsuz algılayan katılımcılar, daha yüksek düzeyde tükenmişlik ifade etmektedirler.

Altıncı araştırma sorusuna ilişkin olarak; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kendi mesleki etik davranış algı düzeyleri arasında ilişki incelendiğinde anlamlı bir ilişki gözlenememiştir. Bu bulgunun da dördüncü araştırma sorusunda olduğu gibi, katılımcıların etik ilkeler arasında ayırım yapmadan yanıtlama tutumu ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

5.2. Tartışma

5.2.1. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algı düzeyleri nedir?

Çalışmanın birinci araştırma sorusu kapsamında katılımcıların mesleki etik davranış algı düzeyleri araştırılmıştır. Katılımcıların, madde başına ortalama 4.5 puan (ölçekten alınabilecek maksimum 380 puan üzerinden ortalama toplam 342 puan) aldıkları görülmüştür. Buna göre özel eğitim öğretmenleri, özel eğitim etik ilkelerine uygun davranışlar sergilediklerini beyan etmektedirler. Araçta yer alan maddelerin ideal etik davranışları içermesinin katılımcılarda sosyal beğenirlik davranışına neden olabileceği değerlendirilmektedir. Katılımcıların gerçek düşünceleri ya da davranışları yerine, kendilerini iyi gösterecek biçimde yanıt verme eğilimi olarak tanımlanan sosyal beğenirlik (Krumpal, 2013) algısının ölçek sonuçlarını değerlendirmeyi güçleştirdiği düşünülmektedir. Araştırma bulgularına göre çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algı düzeyleri; cinsiyet, yaş, kurum türü, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, görev yapılan kurum türü, değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir.

Türkiye’de özel eğitim öğretmenlerinin etik ilke algılarına ilişkin temel çalışmalardan birinde Akçamete ve diğerleri (2016), özel eğitim alanında çalışan uzmanların ve öğretmenlerin, meslektaşlarının etik ilkelere uyma düzeyine yönelik görüşlerini değerlendirmişlerdir. Bulgulara göre, çok sık uyulan etik ilkeler şunlardır: *“Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanmasını destekleme, özel gereksinimi olan bireylerin onuruna, temel insan haklarına zarar veren davranış yönetimi ve tekniklerini kullanmama, özel gereksinimi olan bireylere zarar veren herhangi bir uygulamaya katılmama”*. Diğer yandan katılımcıların yüzde 26’sı *“özel gereksinimi olan bireylerin mesleki planlamalarında, geçiş becerilerine dayalı mesleki gelişim planlamalarını savunma”* ve *“meslektaşlarının eleştirilerine ve önerilerine açık olma”* ilkelerini hiç uyulmadığını da belirtmektedirler. Bu

bulgular mevcut araştırma bulgularıyla bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin başkalarını değerlendirirken etik ilkelere uyma konusunda daha farklı algılara sahip oldukları biçiminde değerlendirilebilir.

Alanyazında farklı branş öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri gözettiklerine ilişkin değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Özbek (2003), beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkelerin dört boyutunun tamamında (profesyonellik, sorumluluk, dürüstlük ve saygı) mesleki etik ilkeleri yüksek seviyede benimsediğini tespit etmiştir. Mesleki etik davranışların incelendiği bir başka çalışmada Duran (2014), okul öncesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde etik davranış algısına sahip olduğunu belirtmektedir. Duran (2014) okul öncesi öğretmenlerinin etik davranış algısının yüksek olmasında, öğretmenlerin aldığı lisans eğitimi ile görev yaptıkları okulun sunduğu imkânların etkili olduğunu öne sürmektedir.

Okul öncesi öğretmenleri ile yürütülen başka bir çalışmada Sakin (2007), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları yüksek seviyede benimsediğini bulgulamıştır. Anaokullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin etik davranış ölçeğinden yüksek puan aldığını belirten araştırmacı bu bulguya; anaokullarında daha fazla sayıda okul öncesi öğretmenini bulunmasının neden olabileceğini aktarmaktadır. Aynı branştan öğretmenlerin birbirleri ile daha kolay iletişim kurabileceği; etik ikilemleri tartışarak kolayca çözebileceği vurgulanmaktadır.

Okul idarecilerinin davranışlarının etik ilkelere uygunluğunu inceleyen Sunar'ın (2011) çalışmasında, okul müdürleri sıklıkla etik ilkelere uygun davranışlar sergilediklerini bildirmektedirler. Benzer biçimde Erdoğan (2007), okul müdürlerinin kendi davranışlarını etik ilkelere uygun bulduklarını aktarmaktadır. Erdoğan'ın (2007) araştırmasındaki dikkat çekici bir bulguya göre katılımcılar, kendi davranışlarının etik ilkelere uygunluğunu, öğretmen ve müfettişlerin algıladığından daha yüksek düzeyde bildirmektedirler. Buna göre katılımcıların etik ilkelere uygun davranışlar sergileme bulgularının öz değerlendirme ve başkalarınca değerlendirmeye göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Alanyazında öğretmen davranışlarının başkalarınca değerlendirildiği çeşitli araştırmalarda, öğretmenlerin etik ve etik dışı davranışlar sergiledikleri rapor edilmektedir. Altinkurt ve Yılmaz'ın (2011) araştırmasına göre öğretmen adayları, öğretmenlerin genellikle etik dışı davranışlar sergilemediği görüşündedir. Bununla beraber, öğretmenlerin “akademik başarısı düşük olan öğrencilere gerekli özeni göstermemek” gibi etik dışı

davranışları da görülmektedir. Öğretmenlerin en az etik dışı davrandığı alanın, ‘dini konularda baskı’ olduğu; öğretmenlerin, öğrencilerin dini inanış, etnik kökeni ve toplumsal konumları nedeniyle ayrımcılık yapmadığı belirtilmektedir.

Mevcut çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algı düzeyi; cinsiyet, yaş, kurum türü, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, görev yapılan kurum türü değişkenlerine göre farklılık göstermemiştir. Özel eğitim branşı dışında katılımcı öğretmenlerin yer aldığı çalışmalarda da benzer sonuçlar rapor edilmektedir. Ayata (2013), ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin etik davranışlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık olmadığını aktarmaktadır. Doğan (2008) ilkokullarda çalışan yöneticilerin mezuniyet düzeyine göre mesleki etik ilkeleri algılamasında farklılık oluşmadığını vurgulamaktadır. Baydar (2021), etik davranışların yaş, medeni hal, eğitim düzeyi ve mesleki deneyim değişkenlerine göre farklılık oluşturmadığını bildirmektedir. Öğretmenlerin ilkokul müdürlerinin etik davranışlarına ilişkin algısını araştıran Mansuroğlu (2012), öğretmenlerin etik davranış algısının cinsiyet, öğretmenlik branşı (sınıf/branş öğretmeni), yaş, okuldaki görev süresi, mesleki kıdemi, kadro türü (kadrolu/diğer) etmenlerine göre değişkenlik göstermediğini bulgulamıştır. Bu bulgu araştırmacı tarafından, mesleki etik ilkelerin her örgüt üyesi için geçerli olması ile açıklanmaktadır. Mansuroğlu’nun (2012) bu bulgusu, mevcut çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Mesleki etik ilkeler bütün çalışanlar için geçerlidir. Bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algı düzeyinin değişkenlere göre farklılaşmamasının nedeni olabilir.

Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Sakin (2007), bekâr, anaokullarında çalışan, meslek lisesinde okuyan, lisans mezunu, yüksek lisans yapan, 2-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki deneyimi olan okul öncesi öğretmenlerinin etik davranış ölçeğinden daha yüksek puan aldığını bildirmektedir. Ayata (2013) ise bekâr okul müdürlerinin evli olanlara göre etik davranışlarının daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Öğretmenlerin mesleki etik ilkelerinden aldığı puanları aktaran Koçyiğit (2017), ihtilafli konularda (Örneğin; görsel içerik yayınlanan sosyal medya hesaplarını paylaşmak ya da çevrimiçi uygulamaları kullanarak öğrenci ile mesajlaşmak) etik davranışları en çok anaokulu öğretmenlerinin; en az ise imam hatip liselerinde çalışan öğretmenlerin sergilediğini vurgulamaktadır. Bu duruma, öğrencilerin yaş grubunun neden olabileceğini belirtmektedir. Baydar (2021), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek etik davranış puanı aldığını

bildirmektedir. Bu çalışmanın bulguları ise, kadın ve erkek özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik davranış algı düzeyleri arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Bu bulgu; Mansuroğlu'nun (2012) çalışmasında belirtildiği üzere mesleki etik ilkelere tüm meslektaşların aynı hassasiyet ve özeni göstermesinin bir gereklilik olması ile açıklanabilir.

Mevcut araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin yüksek düzeyde mesleki etik davranış puanı aldığı görülmüştür. Başka bir deyişle öğretmenler, meslek etiğine uygun davrandıklarını rapor etmişlerdir. Ancak, alanyazında özel eğitim okullarında etik dışı davranışların görüldüğüne ilişkin bulgular da paylaşılmaktadır. Karataş (2021), çalışmasında özel eğitim okullarında görev yapan psikolojik danışmanların okul yöneticilerinin öğrenci ve aileleri ile yapılan görüşmelerin etiğe aykırı bir biçimde kayıt altına alınmasını ve okul idaresine teslim edilmesini talep ettiğini belirtmektedir. Bununla birlikte, özel eğitim alanında deneyimi olmayan yöneticilerin, özel eğitim okulundaki eğitim sürecini takip edememe, iş birliği kuramama gibi çeşitli aksaklıklara neden olduğundan bahsedilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin ise, öğrencilerinin eğitiminde paydaşlar ile iş birliği yapmadığı vurgulanmaktadır.

5.2.2. Özel eğitim öğretmenlerinin, örgütsel etik iklim algı düzeyleri nedir?

İkinci araştırma sorusu özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklim algı düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Mevcut araştırma bulgularını yorumlarken Etik İklim Algısı Ölçeği'nin Türkçe versiyonunun psikometrik özelliklerinin dikkate alınması gerekmektedir. Aracın orijinalinde (Victor & Cullen, 1987; 1988) ve gözden geçirilmiş versiyonunda (Cullen & Victor, 1993) bireysel analiz odağındaki egoizme ilişkin maddeler kişinin kendi gereksinim ve tercihlerini, yerel analiz odağındaki maddeler ise kurumsal kâr gibi kurumun çıkarlarını öne alan maddeleri içermektedir. Bu maddelerin yüksek puanlanması örgütteki araçsal etik iklimi vurgulamaktadır. Aracın Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucundaysa bireysel egoizme ilişkin çoğu maddenin ölçekten çıktığı görülmektedir (Özen & Durkan, 2016). Buna ek olarak, aracın orijinali ticari şirketlerde çalışan katılımcıların yanıtlarını içermekteyken, Türkçe uyarlamasında kâr amacı gütmeyen resmi devlet okullarında çalışan öğretmenler katılımcı olmuştur. Bu durum, kurum çıkarlarını ön plana alan maddelere yönelik görüşlerin de farklı anlamlar içermesine neden olmuş olabilir. Özen ve Durkan'ın (2016) çalışması sonucunda ölçeğin, kurumlardaki olumlu etik iklimi destekleyici maddeler barındırdığı söylenebilir.

Bulgular, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklim algı düzeyi puan ortalamasının 5 üzerinden 3.41 olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmanın bulgularına göre özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklim algı düzeyleri görev yaptıkları kuruma göre farklılık göstermektedir. Özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenler, özel eğitim meslek okulundaki öğretmenlere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük etik iklim algı puanı almıştır. Rehberlik araştırma merkezinde görev yapan öğretmenlerin etik iklim algı puanları da özel eğitim meslek okulundaki öğretmenlerinkinden daha düşük görülmektedir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0.52$). Özel eğitim uygulama okullarında ve rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin daha düşük etik algı düzeyi puanı almaları öğretmenlerin görev yaptıkları kurum türünün, etik iklim algısı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

Etik İklim Algısı Ölçeği'nin birinci ve ikinci alt faktörlerinde çalışılan kurum türüne göre anlamlı farklılıklar görülmüştür. Faktör 1'de yer alan maddeler; verimlilik, hizmet alanlara yönelik sorumluluklar, takım ruhu, örgütteki problemlerin çözülmesi ve kuralların işlevselliğiyle ilgilidir. Bulgulara göre; özel eğitim uygulama okulunda ve rehberlik araştırma merkezinde görev yapan öğretmenler, özel eğitim meslek okulunda görev yapan öğretmenlere kıyasla bu etik iklim ölçütlerini daha düşük düzeyde puanlamışlardır. Faktör 2'de yer alan maddelerse örgütteki kurallar ve yasal düzenlemelere ilişkindir. Bulgulara göre özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenler bu ölçütlere göre örgüt iklimini diğer iki kuruma göre daha düşük puanlarla değerlendirmişlerdir. Buna göre özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerin, kuralların uygulanması noktasında daha fazla memnuniyetsizlik yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Himmetoğlu, Shikhkamalova ve Bayrak, (2022) çalışmasında, özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın bazı meşakkatli yönlerinden bahsetmektedir. Örneğin; özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerdeki gecikme veya yetersizlikler nedeniyle geç ve güç öğrenebildiği; özel eğitim öğretmenlerinin zaman zaman eğitim verdiği öğrencinin öğrenme sürecine ilişkin dönüt alamadığı ve tekrarlayan öğretimler yaptığı vurgulanmaktadır. Farklı yetersizlik gruplarından öğrencilerin aynı sınıfta eğitim alması, eğitim verilen öğrencilerden yetersizlik düzeyi yüksek olanların sayıca fazla olması, yeterli sayıda ve donanımda personelin olmaması, özel eğitim öğretmenlerinin yaşadığı problemler olarak aktarılmaktadır (Himmetoğlu, Shikhkamalova & Bayrak, 2022). Bahsedilen zorluklar özel eğitim öğretmenlerinin görev yaptığı örgütün etik iklimini olumsuz etkilemesine yol

açabilecek faktörlerdendir. Yağmur (2013) etik iklim algısı azaldıkça etik dışı davranışların arttığını vurgulamaktadır. Kurum içinde yaşanan olumsuzluklar neticesinde özel eğitim öğretmenleri etik dışı davranışlar sergileme eğiliminde olabilir; etik olmayan durumlara karşı hassasiyetini yitirebilirler.

Bir diğer örnekte Çayak ve Eskici (2023) çalışmasında öğretmenlerin etik iklim algısının yüksek düzeyde olduğunu; bunun yanında etik iklim ölçeğinin verimlilik boyutunda ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin, ilkokulda görev yapanlardan daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Üst kademelerde çalışan öğretmenlerin etik iklimi daha yüksek algıladığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin etik iklim ölçeğinin genelinde yüksek puanlar aldığı ancak; en yüksek puanın verimlilik boyutunda alındığı ve bu durumun eğitime olumlu katkılar sağlayıp öğrenci ve öğretmenin motivasyonunu yükseltebileceği belirtilmektedir. Etik iklim ölçeğinin kurallar boyutu haricinde yer alan diğer tüm boyutlarında, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık gözlenmemektedir. Kurallar boyutunda kadın öğretmenlerin etik iklim puanlarının yüksek olduğu; bu duruma ise kadın öğretmenlerin etik kurallara daha fazla önem vermesinin neden olabileceği aktarılmaktadır. Öğretmenlik mesleğini 10 yıl ve altında bir süredir yapanların çıkarıcı, yardımsever ve ilkeler boyutlarında daha yüksek puanlar aldığı; mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin etik iklimine karşı daha hassas olduğu belirtilmektedir. Çalışmada okulda görevli öğretmen sayısının okulun iklimi üzerinde etkisinin olmadığı açıklanmaktadır. Bulgular, etik iklim ölçeğinin hesap verilebilirlik puanını anlamlı biçimde yordadığını göstermektedir.

Alanyazında farklı branş ve meslek gruplarında yapılan çalışmalarda, etik iklim algısının değişkenlik göstermediğini bildiren çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birini yürüten Arslan Hendekçi ve Özen (2018), ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun türüne göre etik iklim algılarının farklılık göstermediğini; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre örgüt etik ikliminin ilkeler ve verimli boyutlarını daha yüksek seviyede algıladığını aktarmıştır. Benzer biçimde Arslan (2019), ortaokulda ve imam-hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin etik iklim puanlarının görev yaptıkları okul türüne göre değişkenlik göstermediği bulgusuna erişmiştir. Özen ve Durkan (2016) ise; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgüt etik iklim algısı ile meslek etiği algısının öğretmenlerin çalıştığı kurum türüne göre değişmediğini bulmuştur.

Mevcut araştırmanın sonuçları, özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre örgütsel etik iklim algısı arasında anlamlı ilişki göstermemektedir. Alanyazında diğer

öğretmenlik branşlarından katılımcıların cinsiyetinin, örgütsel etik iklim üzerinde fark oluşturmadığı başka etik iklim araştırmalarında yer almaktadır (Kocayığıt & Sağnak, 2012; Özen & Durkan, 2016; Sezgin & Kılınç, 2011). Buna karşın, Arslan'ın (2019) çalışmasında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla daha yüksek düzeyde örgütsel etik iklim algısına sahip oldukları görülmektedir. Arslan Hendekçi ve Özen (2018) de örgütsel etik iklim algısının cinsiyete göre değiştiğini; erkek öğretmenlerin örgütlerini daha ilkeli ve verimli olarak gördüğünü; kadınların da etik davranışlar hususunda erkeklere göre beklentilerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çayak ve Eskici (2023) ise, kadın öğretmenlerin örgüt etik ikliminin kurallar boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu bildirmektedir. Sezgin ve Kılınç (2011), öğretmenlik meslek etiğinin cinsiyete göre değişebilen bir kavram olmadığını vurgulamaktadır. Buna göre, özel eğitim öğretmenlerinin sergilemesi gereken davranışların, kadın veya erkek olmaları ile ilişkili olmadığı söylenebilir. Özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklimi benzer şekilde algılaması; kadın ve erkek özel eğitim öğretmenlerinin mesleki rollerinin aynı olması ile açıklanabilir. Mevcut çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin yaşları ve örgütsel etik iklim algıları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Alanyazındaki bir çalışmada Günbayı (2007), öğretmenlerin yaşlarının örgüt iklimi algısında farklılık oluşturduğunu; yaşça büyük öğretmenlerin genç öğretmenlere göre okul ikliminin ödül boyutunu daha yüksek algıladığını bildirmiştir. Günbayı (2007), mesleğin ilk yıllarında daha idealist ve ödül beklentisi yüksek olan genç öğretmenlerin, beklentilerini gerçekleştiremediğinde iş stresi yaşadığı; iş stresinin okul ikliminin olumsuz algılanmasına neden olabileceği belirtilmektedir.

Mevcut araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin medeni durumuna göre örgütsel etik iklim algısında farklılaşma gözlenmemiştir. Benzer bir bulguya erişen Günbayı (2007), öğretmenlerin etik iklim algısının medeni hal etkenine göre değişmediğini; ancak örgüt ikliminin açıklık ve standartlar boyutlarında bekâr öğretmenlerin evli olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek puanlar bildirdiğini rapor etmiştir. Bu durumun nedeni olarak, evli öğretmenlerin öğretmenliğin yanında eş ve anne/baba olmaya ilişkin sorumluluklarının bulunması ve aynı anda öğretmen, eş, anne/baba olmanın çeşitli rol çatışmalarına neden olabileceği görülmektedir. Evli öğretmenlerin yaşadığı bu rol karmaşasının, okul ikliminin olumsuz algılanmasında etkili olabileceği belirtilmektedir.

Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkeni, örgütsel etik iklim algıları üzerinde farklılık oluşturmamaktadır. Alanyazında benzer bulguya erişen çalışmalardan Arslan (2019), öğretmenlerin lisans veya lisansüstü eğitim düzeyinde olmasının öğretmenlerin etik iklim algıları üzerinde bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer çalışmada Kocayigit (2010), ön lisans, lisans veya lisansüstü eğitim seviyesinde olan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun etik iklimine yönelik algısında eğitim enstitüsü, ön lisans, lisans veya yüksek lisans eğitim seviyesinin değişkenlik göstermediğini bildirmiştir. Günbayı (2007) ise, öğretmenlerin eğitim seviyesine göre örgüt iklimi algısında farklılık oluşmadığını; lakin yüksekokul ve lisans mezunu öğretmenlerin eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlere göre açıklık boyutunu daha düşük düzeyde bildirdiğini aktarmıştır. Bu durum eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin hem teorik hem de uygulama düzeyinde daha iyi bir eğitim almasının etkisi olarak yorumlanmaktadır. Düşük eğitim düzeyinde olmanın öğretmenler için stres oluşturabildiği bu nedenle, öğretmenlerin okul iklimini olumsuz algılayabileceği aktarılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenlerinin mezun olduğu programın, etik iklim algısı üzerinde etkisi gözlenmemiştir. Mevcut çalışma ile benzer bulgulara erişen Arslan (2019), öğretmenlerin farklı branşlara sahip olmasının, öğretmenlerin okul etik iklim algısında anlamlı bir fark oluşturmadağını tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu; öğretmenlerin branşları farklı olsa dahi mesleki özelliklerinin benzer olduğu, bu sebeple örgütsel etik iklim algısının değişkenlik göstermediği şeklinde yorumlanmıştır. Bir diğer çalışmada Sezgin ve Kılınç (2011), ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin okul iklim algısının branşa göre değişmediğini; öğretmenlerin farklı branşlara sahip olsalar da aynı örgüt ortamını paylaşımlarından dolayı örgütsel etik iklimi benzer düzeyde algılayacağını aktarmaktadır.

Mevcut araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki deneyimi ile etik iklim algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bu çalışmanın bulguları alanyazındaki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Özen ve Durkan (2016), mesleğinin ilk beş yılında olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzerinde çalışma deneyimine sahip öğretmenlerin örgütsel etik iklim algısı ile mesleki etiği algısının öğretmenlerin görev süresine göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Sezgin ve Kılınç (2011), öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algısının mesleki deneyime göre farklılaşmadığını, Kavgacı (2010) ise, ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kıdem yılının algılanan okul iklimi üzerinde etkisi olmadığını belirtmektedir.

Günbayı (2007), öğretmenlerin mesleki kıdeminin örgüt iklimi puanlarında farklılık oluşturmadığını; bununla birlikte düşük kıdemli öğretmenlerin örgüt ikliminin açıklık, standartlar, samimiyet, destekleyici ve ödül boyutlarına ilişkin puanlarının kıdemli öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Araştırmacıya göre bu bulgunun nedeni ülkede işsiz olan pek çok öğretmen varken atanma şansını yakalayanların mesleklerini icra etmekten memnun olması ve örgüt iklimini daha olumlu algılaması olarak görülmektedir. Arslan (2019), öğretmenlerin meslek yaşamında geçirdiği süre ile örgüt etik ikliminin çıkarıcı yardımsever, ilkesel boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını; kurallar, sosyal sorumluluk ve verimlilik boyutlarında ise anlamlı farklılık oluştuğunu bildirmiştir. Kurallar ve verimlilik boyutlarında mesleki kıdemi tespit edilemeyen bir grupta örgütsel etik iklim puanlarının farklılaştığını raporlamıştır. 21 yıl ve üzerinde mesleki deneyimi olan öğretmenlerin örgütsel etik iklim puanlarının, 6 ile 10 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bildirmiştir.

Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Kocayigit ve Sağnak (2012), mesleki deneyimin ilkökul öğretmenlerinin etik iklim algısında etkili olabildiğini aktarmıştır. Çalışmada, görev süresi 20 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin etik iklimi en yüksek algılayan; 6 ve 10 yıl arası görev süresi olan öğretmenlerin ise etik iklimi en düşük algılayan grup olduğu belirtilmiştir. Arslan Hendekçi ve Özen (2018), mesleğinde ilk yılını doldurmamış öğretmenlerin, 6 yıl ve daha fazla süredir çalışan öğretmenlere oranla örgütlerinin iklimini daha verimli algıladığını Hwang ve Park, (2014) ise, mesleğinin ilk 3 yılında olan ve 10 yıldan fazla süredir çalışan hemşirelerin etik iklim algısının daha yüksek olduğunu; aynı zamanda etik iklim algılayan hemşirelerin tıbbi yanlışlar ile işten ayrılma eğiliminin daha az olduğunu bildirmiştir. Çayak ve Eskici (2023), örgütsel etik iklimin çıkarıcı, yardımsever ve ilkeler boyutlarını 10 yıl ve daha az deneyime sahip öğretmenler lehine bulmuştur. Mesleğinin ilk 10 yılını sürdüren öğretmenlerin görev yaptıkları örgütü daha çıkarıcı, yardımsever ve ilkeli bulduğu aktarılmaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin bulundukları kurumdaki görev süresi ile etik iklim algısı arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Benzer biçimde Sezgin ve Kılınç (2011) ile Arslan (2019) da araştırmalarında öğretmenlerin mevcut kurumlarındaki hizmet yılının öğretmenlerin okul iklim algısı üzerinde farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Kavgacı (2010), öğretmenlerin görev süresi ile iklim algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını fakat öğretmenlerin bulunduğu okulda geçirdiği süre arttıkça, okul ikliminin samimilik

boyutuna dair puanlarının da artma eğiliminde olduğunu rapor etmektedir. Öğretmenler görev yaptıkları okuldaki meslektaşları ve yöneticileri ile zaman geçirdikçe yakınlık kurmaktadır. Bu durumun, etik iklimin olumlu algılanmasına yol açacağı düşünülmektedir.

5.2.3. Özel eğitim öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik algı düzeyleri nedir?

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeyleri incelenmiştir. Araştırma bulgularında, çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamasının 3.06 puan olduğu; %20'sinin tükenmişlik puanının, 4 ve üzerinde olduğu görülmüştür. Tükenmişlik Ölçeği'ne göre; 3 puan risk durumunu, 4 puan tükenme durumunu; 5 ve 6 puan ise şiddetli tükenmeyi ifade etmektedir (Çapri, 2006). Buna göre çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin yaklaşık %20'sinin mesleki tükenmeye işaret eden puanlar aldığı görülmektedir. Mevcut çalışmada farklı bir öğretmenlik branşı ile karşılaştırma yapılmamıştır, yine de özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algısının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlama çalışmasında, birinci ve ikinci kademedeki görev yapan 190 katılımcı öğretmen grubunun ölçek ortalaması 2.22 puan olarak rapor edilmiştir (Çapri, 2013). Buna göre mevcut çalışmada yer alan özel eğitim öğretmenlerinin, bir diğer çalışmadaki diğer branş öğretmenlerinden yüksek puan aldığı söylenebilir. Bir başka araştırmada Çiftçi Dere (2015), görme yetersizliği olan bireylere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puanlarından daha yüksek olduğunu rapor etmektedir.

Araştırma bulgularına göre çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi; cinsiyet, yaş, kurum türü, medeni durum, eğitim düzeyi, mezun olunan anabilim dalı, mesleki deneyim, mevcut kurumdaki görev süresi, görev yapılan kurum türü, değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Tükenmişlik Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe uyarlama çalışmasında; öğretmen, okul yöneticisi ve hemşirelerden oluşan katılımcı grubunda kadınların erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı puan aldığını rapor edilmektedir (Çapri, 2013). Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında cinsiyetin tükenmişlik üzerindeki etkisine ilişkin farklı sonuçlar olduğu görülmektedir. Alanyazındaki 183 çalışma üzerinden meta analiz araştırması yapan Purnova ve Muros (2010), kadınların biraz daha fazla duygusal tükenme, erkeklerin biraz daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını rapor etmektedir. Zihin engelliler öğretmenlerinin katılımcı olduğu bir araştırmada da Girgin ve Baysal (2005) erkek öğretmenlerin tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek puan aldığını rapor

etmektedir. Bir diğer araştırma bulgularına göre Arslan ve Aslan (2014), erkek zihin engelliler öğretmenlerinin kadın öğretmenlere göre daha düşük tükenmişlik puanı aldığını bildirmektedir. Farklı araştırma bulguları; mesleki tükenmişliğin cinsiyet dışındaki faktörlerle de ilişkili olmasıyla açıklanabilir.

Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerini araştıran başka çalışmalara bakıldığında; Bataineh ve Alsagheer (2012), özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının yaş, cinsiyet, medeni hal ve mesleki deneyime göre değişkenlik göstermediğini bulgulamıştır. Şahin ve Şahin (2012), özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin cinsiyet ve medeni hal değişkenlerine göre farklılık oluşturmadığını bildirmektedir. Bir diğer çalışmada Çabuk (2015), özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik seviyelerinin cinsiyet, medeni hal ve mezuniyet alanına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını aktarmaktadır. Carlson ve Thompson, (1995) özel eğitim öğretmenlerinin görev süresi ile özel eğitim alanında geçirdiği yılın, tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma bileşenleri üzerinde etkisinin olmadığını belirtmektedir.

Alanyazındaki diğer araştırmalarda çeşitli değişkenlerin özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algısıyla ilişkili olabileceğine dair bulgular da yer almaktadır. Şahin ve Şahin (2012), özel eğitim öğretmenlerinin yaşı arttıkça tükenmenin kişisel başarısızlık boyutuna ilişkin puanlarının arttığını bulgulamıştır. Yazarlar, meslekte 6-10 yıl arasında deneyimi olan öğretmenlerin, 16 yıl ve üzerinde deneyimi olanlardan daha yoğun tükenme hissettiğini rapor etmektedirler (Şahin & Şahin, 2012). Çiftçi Dere (2015) ise, tükenmişliğin mezun olunan anabilim dalı ve cinsiyete göre farklılaşabileceğini aktarmakta; görme yetersizliği alan öğretmenlerinin okul öncesi öğretmenlerinden; erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlerden daha yüksek tükenmişlik puanı olduğunu bildirmektedir. Son olarak Işıktaş (2016) ise, eğitim düzeyinin tükenme düzeyini etkileyebildiğini belirtirken; özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerinin eğitim seviyesi arttıkça tükenmişliğin azaldığını vurgulamaktadır.

Görev yapılan okul türünün tükenmişlik düzeyini etkileyebileceğini vurgulayan Aydemir, Diken, Yıkmış, Aksoy ve Özokçu (2015) ise, otistik çocuklar eğitim merkezinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim ilkokullarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik bildirdiğini aktarmaktadır. Mevcut çalışmada; özel eğitim öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik algısının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada; özel eğitim meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik algıları,

özel eğitim uygulama okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde çalışan özel eğitim öğretmenlerinden daha düşük görülmüştür ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Özel eğitim meslek okulları lise kademesinde; özel eğitim uygulama okulları ilköğretim ve ortaokul kademesinde öğrencilerin eğitim aldığı kurumlardır. Rehberlik araştırma merkezlerinde ise eğitimin her kademesindeki bireye hizmet verilmektedir. Belirtilen üç kurum türünde de tükenmişlik algısının yüksek olması, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik algılarının genel olarak yüksek olmasıyla açıklanabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin kapsamlı mesleki rolleri ile sorumluluklarının tükenmişliği artıran faktörlerden bir tanesi olduğu belirtilmektedir (Emich, 2001). Bender (2002), yoğun iş stresi ve iş yükü, davranış sorunları olan öğrenciler ile çalışmak, mesleki tatminsizlik, mesleki donanımın yetersizliği ve yöneticilerden sosyal destek alamamak gibi farklı faktörlerin özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinde etkili olabileceğini belirtmektedir. Buna göre farklı özel eğitim kurumlarının, tükenmişliği farklı boyutlarda etkileyebilecek unsurları barındırdığı söylenebilir.

5.2.4. Öğretmenlerin örgütsel etik iklim algı düzeyleri ve kendi mesleki etik davranış algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Dördüncü araştırma sorusu kapsamında, özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklim algısı ile meslek etiği davranış algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklim algısı ile meslek etiği davranış arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Alanyazındaki değerlendirmeler, bir kurumun etik iklimi ile çalışanların etik davranışları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Deshpande, 1996; Fritzsche, 2000). Victor ve Cullen'e (1988) göre, çalışanların etik ve etik olmayan davranışları örgütlerin etik iklim ile ilişkilidir. Etik davranışların örgütün etik iklim türüne göre değişebileceğini vurgulayan Wimbush ve Spehard (1994) ise, özen, hukuk ve ilkeler, kurallar veya bağımsızlık etik iklim boyutlarını algılayan çalışanların, araçsal iklimi algılayan çalışanlara göre daha etik davranışlar sergileme eğiliminde olduğunu aktarmaktadır. Benzer biçimde Kale ve Deniz (2010), örgütlerinin iklimini etik olarak değerlendiren çalışanların etik davranışlar sergilediğini, etik kararlar alabildiğini ifade etmektedir. Yağmur (2013), çalışanların etik dışı davranış algısının örgütün etik iklimi ile negatif bir ilişkisi olduğunu bildirmektedir. Örgüt iklimini olumsuz algılayan çalışanların, etik dışı davranışları daha sık sergileyeceği söylenebilmektedir. Arslan Hendekçi ve Özen (2018) de öğretmenlerin

örgütün etik iklim tipini algılama biçimi ile kendi mesleki etik davranış algısının anlamlı bir ilişkisi bulunduğunu rapor etmiştir. Bir başka çalışmada Çayak ve Eskici (2023), öğretmenlerin örgütsel etik iklim ölçeğinde genel olarak yüksek puan aldığını; en yüksek puana ise verimlilik alt boyutunda eriştiğini; öğretmenlerin hesap verebilme eğiliminin de yüksek seviyede olduğunu bulgulamıştır. Öğretmenlerin hesap verme eğilimlerinin yüksek olmasının, mesleki etik davranışlar sergiliyor olmaları ile ilişkili olabileceği belirtilmektedir. Önceki araştırma sorusunun tartışmasında da belirtildiği üzere, Özel Eğitim Mesleki Etik Ölçeği'ni yanıtlayan katılımcıların kendi davranışlarını olduğundan daha olumlu yanıtlama eğilimi gösterdikleri düşünülmektedir. Bu durum, mevcut çalışmanın bulgularını etkilemiş olabilir.

5.2.5. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeyleri ile örgütsel etik iklim algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Beşinci araştırma sorusu kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algı düzeyleri ile örgütsel etik iklim algı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve etik iklim algısı toplam puanı arasında düşük düzeyde negatif bir ilişkiyi göstermektedir ($r=-2.8$). Örgütsel Etik İklim Ölçeğinde yer alan; faktör 1 orta düzeyde negatif ($r=-.44$), faktör 2 ($r=-.24$) ve faktör 5 ($r=-.26$) tükenmişlik algı düzeyi puanlarıyla düşük düzeyde negatif ilişkiye işaret ederken, faktör 3 ve faktör 4 ile herhangi bir ilişki görülmemiştir. Ölçek maddeleri arasından tükenmişlik puanı ile en yüksek negatif ilişki gösteren ilk beş madde Tablo 5.1.'de yer almaktadır.

Tablo 5.1. Örgütsel Etik İklim Ölçek Maddeleri Arasından Tükenmişlik Ölçeği Puanları İle En Yüksek Negatif İlişkiyi Gösteren Beş Madde

No	Madde	İlişki katsayısı
36	Burada sorunlara daima etkili çözümler aranır (verimlilik, özen gösterme)	$r=-.433$
27	Bu kurumda çalışanlar takım ruhunu önemser (özen gösterme)	$r=-.413$
30	Bu kurumun çalışanları, kurum paydaşlarının çıkarlarını gözetir (sosyal sorumlu)	$r=-.314$
28	Bu kurumda çalışanların, kurum dışındakilere karşı güçlü sorumluluk duyguları vardır (sosyal sorumlu, özen gösterme)	$r=-.286$
7	Burada kurum kural ve prosedürlerini sıkı sıkıya takip etmek çok önemlidir (kurallar, yasalar ve ilkeler)	$r=-.264$

Tablo 5.1.'de yer alan beş maddeye bakıldığında, katılımcıların çalıştıkları kurum içerisindeki işbirliği, kurallara uyum ve paydaşların gözetilmesine ilişkin algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif olumsuz ilişki olduğu görülmektedir.

Alanyazındaki kimi değerlendirmelere göre örgütlerdeki kural ve ilkelerin varlığının öğretmenlerin iş tatminini artırdığı; etik iklim algısındaki artışla beraber öğretmenlerin mesleki doyumunun da arttığı aktarılmaktadır. Görev yaptığı örgütün iklimini etik olarak algılayan öğretmenlerin mesleki tatmini üst seviyede yaşadığı, daha istekli çalıştığı ve daha düşük seviyede tükenmişlik algıladığı vurgulanmaktadır (Cansoy, Parlar & Türkoğlu, 2021; Britwum, Adjei, Acheampong & Amoah, 2022)

Olumlu etik iklim algısının çalışma performansını olumlu etkilediği ifade edilmektedir (Çalışkan & Pekkan, 2017). Buna ek olarak olumlu etik iklim algısının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını destekleyerek mevcut kurumlarından ayrılma isteğini azalttığı da rapor edilmektedir (Demir, 2019). Olumsuz etik iklim algısıysa işten ayrılma eğilimindeki artışla ilişkili görülmektedir (Grayson & Alvarez, 2008; Ay, Kılıç ve Biçer, 2009; DeConinck, 2011; Çetin vd., 2015). Öğretmen tükenmişliğinin göstergelerinden olan iş devamsızlığında da etik iklimin tetikleyici unsurlardan biri olduğu görülmektedir (Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2010). Örgüt ikliminin çalışanların işe devamlılığına etkisini değerlendiren Çetin vd., (2015), örgütünde yardımseverlik etik iklimini algılayan çalışanların işten ayrılma niyetinin azaldığını; olumlu etik iklim görüldükçe çalışanların tükenmişliği daha az hissettiğini bildirmektedir.

Doğanay (2019), ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişliğinin artmasıyla, görev yaptıkları kuruma ilişkin etik iklim algı düzeyinin azaldığını raporlamıştır. Araştırmada, öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının öğretmen tükenmişliğini arttırdığından söz edilmektedir. Etik iklimin ise, öğrenci tutum ve davranışlarını iyileştiren bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Olumlu etik iklimin, öğrenci ve öğretmen ilişkilerini güçlendirdiği belirtilmekte; bununla birlikte öğretmenlerin tükenmişliğinin azaltılmasında olumlu bir etik iklim ortamı oluşturmanın öneminden bahsedilmektedir (Doğanay, 2019). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğine neden olan faktörleri inceleyen Lavian (2012) ise, mesleğin ilk yıllarında destekleyici olmayan örgüt ikliminin öğretmenlerde stresi ve mesleği bırakma isteğini ortaya çıkardığını belirtmektedir. Araştırmacı, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğine öğrencilerin yetersizlik türü ya da öğrenci mevcudunun değil; çocuklar ile dolu bir sınıfta öğretmenlik yapmanın neden olduğunu ifade etmektedir.

Aynı zamanda özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğinin önlenmesinde, örgüt iklimini iyileştirecek çalışmaların etkili olabileceği aktarmaktadır Lavian (2012). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki stres ve tükenmişliğini değerlendiren Wisniewski ve Gargiulo (1997), öğretmenlerin mesleğe başlarken kendinden, yöneticilerden ve ailelerden çeşitli beklentilerinin olduğunu belirtmektedir. Beklentilerin karşılanmamasından kendini sorumlu tutan öğretmenlerin başarısızlık hissi yaşadığı ve mesleğini bıraktığı aktarılmaktadır. Ayrıca mesleki rol ve sorumlulukların öğretmenler için birer stres kaynağı olduğu bildirilmektedir. Okul yönetimi ile yaşanan problemler, öğretmenlerin mesleki donanımının yetersizliği ve uzun süreli mesleki strese maruz kalmak özel eğitim öğretmenlerinin tükenmesi ile ilişkili görülen faktörler olarak açıklanmaktadır. Miller, Brownell ve Smith (1999), özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim sınıfından ayrılma veya sınıfta çalışmaya devam etme ile farklı bir okula geçme niyetinde etkili olan faktörleri; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yetersizliği, stres ve olumsuz etik iklim olarak bildirmektedir. Öğretmenlerle yaptığı çalışmada okul iklimi ile tükenmişliğin ilişkisini inceleyen Grayson ve Alvarez (2008) ise, okul iklimini oluşturan öğretmen ile öğrenci ilişkileri, öğrenci başarısı ve okul yönetiminin öğretmenlerin tükenmişliği ile ilişkili olduğunu bildirmektedir. Araştırmacılar, şiddetten ve olumsuz davranışlardan kaçınan iletişime açık öğrenciler ile olumlu iklime sahip bir okulda çalışmanın öğretmenleri motive ettiğini; öğretmenlerin stres ve tükenmişlik yaşama eğilimini ise azalttığını aktarmaktadır.

Mevcut çalışmanın bulgularının nedenleri; okul yöneticilerinin özel eğitim öğretmenlerine yeterli desteği sunmaması veya öğretmenlerin başarıları yerine hatalarına odaklanılması gibi yıldırıma yönelik davranışlar olabilir. Bir diğer neden ise, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumu yaşayamaması sonucu tükenmişliği daha yoğun hissetmesi ve etik iklimin olumsuz algılanması olarak düşünülebilir. Mesleğini yapmaktan memnun olmayan öğretmenler tükenmişliği daha yoğun hissederken; örgüte karşı olumsuz etik iklim algısı geliştirebilmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin destekleyici olmayan veya olumlu iletişim ortamı bulunmayan bir örgütte çalışması, öğretmenliğin gerektirdiği mesleki rollerin stres seviyesini yükseltmesi, öğrencilerin zorlayıcı davranışları, öğretmenlerin yeterli donanımda olmaması gibi faktörler öğretmenlerde olumsuz etik iklim algısı oluştururken tükenmişlik düzeyini yükselten durumlar arasında yer alabilir. Tükenmişlik ve örgütsel etik iklim ilişkisi; özel eğitim öğretmenlerinin iş devamsızlığı yapma, örgütten ayrılma ya da mesleği bırakma eğilimini arttırabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin etik problemleri çözme becerilerini güçlendirmek ve etik iklimi oluşturan unsurları iyileştirmek, öğretmenlerin

mesleki doyumunu arttırarak tükenmişlik algısını azaltabilir; iş devamsızlığı ve işten ayrılma eğilimini düşürebilir.

Mevcut araştırmanın bulgusuna göre; özel eğitim öğretmenlerinin örgütsel etik iklim ölçeğinin görev yapılan örgütün etik iklimini tanımlayan maddelerine verdiği yanıtların tükenmişlik ile ilişkisi olduğu görülmüş; örgüt dışındaki etik iklimi belirten maddeler tükenmişlik ile ilişkili görülmemiştir. Bu durum; özel eğitim öğretmenlerinin etik olanı yapma hususunda bireysel fikirlerinin ya da içinde bulundukları grubun etkisinde kaldığı şeklinde yorumlanabilir. Örgütlerin yerleşmiş bir etik kültürünün olmayışı, özel eğitim öğretmenlerini bireysel kararlar almaya ya da gruba uyum sağlayarak hareket etmeye sevk etmiş olabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin evrensel düzeyde etik olan ile olmayanı bildiği fakat etik olanı uygulama aşamasında bireysel davrandığı veya örgütünde bulunan grubun etkisinde kaldığı düşünülmektedir

5.2.6. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kendi mesleki etik davranış algı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Altıncı araştırma sorusu kapsamında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kendi mesleki etik davranış algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kendi mesleki etik davranış algıları arasında istatistiksel anlamlı bir ilişkiye işaret etmemektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin alanyazında, idarecilerin etik ilkeleri benimseme düzeylerinin öğretmenlerin mesleki doyumunu olumlu etkilediğinden söz edilmektedir. Örneğin; Çetin ve Özcan (2004), okul müdür ve müdür yardımcılarının hoşgörülü olmak, adaletli olmak, dürüst olmak, görevinin sorumluluklarını yerine getirmek, öğrenci ve öğretmenlerle etik değerler çerçevesinde saygılı bir iletişim kurmak gibi etik ilkeleri benimsemesinin öğretmenlerin mesleki doyumunu desteklediğini belirlemiştir. İdarecilerin etik davranışlar sergilemesinde; yöneticileri ilgilendiren yönetmeliklerin sıklıkla değişmesi, akademik çalışmalar yapan idarecilere öncelik tanınmaması gibi sebeplerin etkisinin olabileceği aktarılmaktadır. Etik değerlere sahip olan, lisansüstü düzeyde eğitim almış, objektif değerlendirmeler ile yönetici olarak belirlenmiş, öğretmenlerin tümüne eşit biçimde yaklaşan idarecilerin öğretmenlerin iş doyumunu arttırabileceği belirtilmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada Kurtulan (2007), öğretmenlerin mesleki etiğe aykırı davranışlar sergilediğini ve mesleki etik değerleri tanımlamada yetersiz

kaldıklarını belirtmektedir. İdarecilerin etiğe uygun olmayan davranışlarının öğretmenlerin stresini yoğunlaştırırken; mesleki doyumu düşürebildiği aktarmaktadır. Bu durumun nedeni; etik ilkelerin öğretmenler tarafından uyulması gereken yazılı kurallar şeklinde algılanmaması olarak açıklanmaktadır. Bazı öğretmenlerin mesleki etik kuralları benimsediği bazı öğretmenlerin ise kuralları görmezden gelebildiği; etik ilkelerin öğretmenlerin tamamı tarafından benimsenmediği ve mesleki kültüre yerleşmediği aktarılmaktadır (Kurtulan, 2007).

Mevcut çalışmada katılımcıların Özel Eğitim Etik İlkeler Ölçeği'nin maddelerinde genellikle "tamamen katılıyorum" şikkını işaretledikleri ve etik davranışlara ilişkin farklı değerlendirmelerde bulunmadıkları görülmektedir. Ölçekten elde edilen veri setinin basıklık (-2.499) ve çarpıklık (7.965) değerlerinin yüksek düzeylerde olması diğer ölçeklerle istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin elde edilmesini güçleştirmektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara öneriler

1. Etik iklim ile ilişkili olabilecek farklı değişkenlerin incelenmesi önerilebilir.
2. Öğrencilerin etik iklim algısı ile öğrenci akademik performansı, akran zorbalığı; kaynaştırma öğrencilerinin veya özel eğitim sınıfındaki öğrencilerin sosyal kabulü ve okul etik iklimi; kaynaştırma öğrencileri ya da özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrencilere yönelik tutumlar ile okul etik iklimi arasındaki ilişki incelenebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara öneriler

1. Okul yöneticilerinin öğretmenlerde tükenmişlik davranışlarını azaltmak amacıyla etik iklimi iyileştirici, etik stresi azaltmaya yönelik çalışmalar yapması önerilebilir.
2. Özel eğitim öğretmenlerinin meslek etiği hakkında bilinçlendirilmesi amacıyla eğitim, seminer, atölye çalışmaları düzenlenebilir.
3. Eğitim ortamlarında görülen etik dışı davranışları değerlendirmek, mesleki etik ilkelerin uygulanma sürecinin takibini yapmak ve etik dışı uygulamalara yönelik yaptırımlarda bulunmak amacıyla ilçe ve il merkezli etik kurullar oluşturulabilir.

4. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmak amacıyla bakanlık, il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından etik iklimi iyileştirici müdahale planları hazırlanabilir.

5. Öğretmenlik lisans programında Özel Eğitim Meslek Etiği ders saatinin artırılması önerilebilir.

6. Tükenmişliğe neden olan faktörleri belirleyerek önleyici çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin tükenmişlik ile başa çıkma stratejilerini kullanma becerisini geliştirmek; sınıf yönetimi becerilerini geliştirmek; öğretmen, öğrenci ve veli iş birliğini güçlendirmek; öğretmenlerin birbirlerine sosyal destek sunmasını destekleyecek etkinlikler düzenlemek gibi faaliyetler yürütülebilir.

7. Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki sosyal etkileşim ve iletişimi güçlendirmek öğretmen tükenmişliğini azaltmada etkili olabilir. Öğrencilerin uygun olmayan davranışlarının üstesinden gelmek için öğretmen yeterliliğini arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğulları, K., & Çatı K., (2019). STK Mensuplarının etik iklim algısının örgütsel bağlılık aracılığıyla bireysel performanslarına etkisi-The effect of ethical climate perceptions of civil society organizations (csos) volunteers on individual performance via organizational commitment. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 283-313.
- Akbaş, T. T. (2010). Örgütsel etik iklimin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Mobilya sanayi büyük ölçekli işletmelerinde görgül bir araştırma. *Karamanoğlu mehmetbey üniversitesi sosyal ve ekonomik araştırmalar dergisi*, 2010(2), 121-137.
- Akbolat, M., & Isik, O. (2008). The levels of burnout of health employees: Sample of a public hospital. *Journal of Health Administration of Hacettepe*, 11(2), 231-254.
- Akçamete, G., Kayhan, N., Karasu, F. İ., Yıldırım, A. E. S., & Şen, M. (2016). Özel eğitim öğretmenleri için mesleki etik ilkeleri professional ethical principles for special education teachers. *Educational Studies*, 3(1), 27-44.
- Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 113-128.
- Ansley, B. M., Houchins, D., & Varjas, K. (2016). Optimizing special educator wellness and job performance through stress management. *Teaching Exceptional Children*, 48(4), 176-185.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 0 (32) , 21-46
- Arslan Hendekçi, E. ve Özen, F., (2018). Algılanan örgütsel etik iklimin ilköğretim okullarında öğretmenlerin etik dışı davranışlarına etkisi (Diyarbakır merkez ilçeleri örneği). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 425-450.

- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik ğretmen görüşleri*.(Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, G., & Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili rneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66.
- Avcı, ., & Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek nlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. & Kahraman, A., (2005). Teknik ğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129
- Ay, M., & Avşaroğlu, S. (2010). Muhasebe alışanlarının mesleki tükenmişlik, iş doyumunu ve yaşam doyumlarının incelenmesi 1-Mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1170-1189.
- Ay, P., Kılıç, Y. C. & Biçer, M. (2009). İlaç ve sigorta sektörlerinde çalışan satış elemanlarının iş davranışlarının örgütsel etik iklim ile ilişkisi üzerine bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2).
- Ayata, R. (2013). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışlarıyla öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri arasındaki ilişki*(İstanbul ili Sancaktepe rneği). (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, H., Diken, İ. H., Yıkınış, A., Aksoy, V., & Özokçu, O. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Aydın, İ., (2015). *Eğitim ve ğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahçeci, F. (2014). *ğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin karşılaştığı yıldırma davranışı ve örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yüksek lisans tezi). Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ., & Kefe, İ., (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (14).
- Barnett, T., & Schubert, E. (2002). Perceptions of the ethical work climate and covenantal relationships. *Journal of Business Ethics*, 36, 279-290.
- Barr, P. (2020). Burnout in neonatal intensive care unit nurses: relationships with moral distress, adult attachment insecurities, and proneness to guilt and shame. *Journal of Perinatal Medicine*, 48(4), 416-422.
- Barr, P. (2021). Moral distress and considering leaving in NICU nurses: direct effects and indirect effects mediated by burnout and the hospital ethical climate. *Neonatology*, 117(5), 646-649.
- Barrett, D. E., Neal Headley, K., Stovall, B., & Witte, J. C. (2006). Teachers' perceptions of the frequency and seriousness of violations of ethical standards. *The Journal of Psychology*, 140(5), 421-433.
- Başaran, B.I. (1999). *Zihinsel, görme ve işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Başpınar-Öztürk, N., & Çakıroğlu, D. (2011). *Meslek etiği*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012). An investigation of social support and burnout among special education teachers in The United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, 27(2), 5-13.
- Baydar, F. (2021). *Sanal kayıtarma ve etik davranışlar arasındaki ilişki: Öğretmen ve yöneticilerin karşılaştırmalı analizi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Baykoçak, C. (2002). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki sorunları ve tükenmişlik düzeyleri (Bursa ili uygulaması)* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Bettini, E. A., Cheyney, K., Wang, J., & Leko, C. (2015). Job design: An administrator's guide to supporting and retaining special educators. *Intervention in School and Clinic*, 50(4), 221-225.

- Bibby, M. (1998). New South Wales department of education and training. *Educational leadership*.
- Bilgen, A., & Meral, E., (2019). Etik liderlik ve etik iklim algılamalarının örgütsel bağlılığa etkisi: kamu ve özel sektör karşılaştırmalı bir uygulama. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 238-253.
- Bilgin, R., Emhan, A., & Bez, Y. (2011). Sosyal hizmet kurumu çalışanlarında iş memnuniyeti, tükenmişlik ve depresyon: Diyarbakır ili alan araştırması. *Electronic Journal of Social Sciences*, 10(38).
- 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.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24(4), 496-511.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The journal of special education*, 25(4), 453-471.
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744.
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime & Delinquency*, 15(3), 359-370.
- Brewer, E. W., & Shapard, L. (2004). Employee burnout: A meta-analysis of the relationship between age or years of experience. *Human Resource Development Review*, 3(2), 102-123.
- Britwum, F., Adjei, E., Acheampong, H. Y., & Amoah, S. O. (2022). Ethical climate and job satisfaction via mediating role of organisational commitment (Case study: Tutors in Ghana). *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 35(11), 50-69.
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 681-711.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187-202.

- Büte, M., (2011). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103-122.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Kılınç, A. Ç. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1).
- Cansoy, R., Parlar, H., & Türkoğlu, M. E. (2021). The effect of school principals' ethical leadership on teacher job satisfaction: The mediating role of school ethical climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(4), 210-222.
- Carlotto, M. S., Dias, S. R. D. S., Batista, J. B. V., & Diehl, L. (2015). The mediational role of self-efficacy in the relation between workload and burnout' dimensions in teachers. *Psico-USF*, 20, 13-23.
- Carlson, B. C., & Thompson, J. A. (1995). Job burnout and job leaving in public school teachers: Implications for stress management. *International Journal of Stress Management*, 2, 15-29.
- Cemaloğlu, N., & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetiminde kullandıkları disiplin modelleri arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(2), 123-155.
- Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 37(165).
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chang, M. L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *In Frontiers in Education*, 5(90).
- Cherniss, C., & Cherniss, C. (1980). Staff burnout: Job stress in the human services
- Connelly, V., & Graham, S. (2009). Student teaching and teacher attrition in special education. *Teacher Education and Special Education*, 32(3), 257-269.

- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cullen, J. B., Parboteeah, K. P., & Victor, B. (2003). The effects of ethical climates on organizational commitment: A two-study analysis. *Journal of Business Ethics*, 46, 127-141.
- Cullen, J. B., Victor, B., & Bronson, J. W. (1993). The ethical climate questionnaire: An assessment of its development and validity. *Psychological Reports*, 73(2), 667-674.
- Cullen, J. B., Victor, B., & Stephens, C. (1989). An ethical weather report: Assessing the organization's ethical climate. *Organizational Dynamics*, 18(2), 50-62.
- Çabuk, A. (2015). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çalışkan, A., & Pekkan, N. Ü. (2017). Örgütsel sessizliğin iş performansına etkisi: Etik iklimin aracılık rolü. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-19.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çapri, B. (2013). Tükenmişlik ölçeği-kısa formu ile eş tükenmişlik ölçeği-kısa formu'nun türkçe uyarlaması ve psikoanalitik-varoluşçu bakış açısından mesleki ve eş tükenmişlik ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1393-1418.
- Çayak, S. & Eskici, M. (2023). The relationship between teachers' perceptions of organizational ethical climate and accountability tendencies. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 5(1), 111-131.
- Çelebi, N., & Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2).
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Teaching profession and features. *Journal of the Institute of Social Sciences*, 19(2), 207-237.

- Çetin, A., Güleç, R., & Kayasandık, A. E. (2015). Etik iklim algısının çalışanların işten ayrılma niyetine etkisi: Tükenmişliğin aracı değişken rolü. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(2), 18-31.
- Çetin, F., Basım, H. N., & Aydoğan, O. (2011). Örgütsel bağlılığın tükenmişlik ile ilişkisi: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 61-70.
- Çetin, M., & Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 21-38.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları* (Yüksek lisans tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Dalbudak, İ., & Hazar, K. (2015). Analysing burnout level of teachers in private and state institution. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl, 3, 333-342.
- Dall'Ora, C., Ball, J., Reinius, M., & Griffiths, P. (2020). Burnout in nursing: A theoretical review. *Human Resources for Health*, 18, 1-17.
- Davis, K. C., & Palladino, J. M. (2011). Compassion fatigue among secondary special education teachers: A case study about job stress and burnout.
- De Beer, L. T., Pienaar, J., & Rothmann Jr, S. (2016). Work overload, burnout, and psychological ill-health symptoms: A three-wave mediation model of the employee health impairment process. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 387-399.
- De Hert, S. (2020). Burnout in healthcare workers: prevalence, impact and preventative strategies. *Local and Regional Anesthesia*, 171-183.
- DeConinck, J. B. (2011). The effects of ethical climate on organizational identification, supervisory trust, and turnover among salespeople. *Journal of Business Research*, 64(6), 617-624.
- Demir, S. (2019). Etik iklim ve okuldan ayrılma niyeti arasındaki ilişki: Örgütsel bağlılığın aracılık rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3); 824-838.

- Demir, S., & Karakuş, M. (2015). Etik iklim ile öğretmen ve öğrencilerin güven ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(2), 183-212.
- Demirdağ, G. E., & Ekmekçioğlu, E. B. (2015). Etik iklim ve etik liderliğin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: görgül bir araştırma. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 197-216.
- Deniz, Ü., & Erdener, M. A. (2016). Öğretmenlerin iş motivasyonlarını etkileyen etmenler. *Sosyal Bilimlerde Stratejik Araştırmalar* (29-41).
- Deshpande, S. P. (1996). The impact of ethical climate types on facets of job satisfaction: An empirical investigation. *Journal of Business Ethics*, 15, 655-660.
- Dilekmen, M., & Erdem, B. (2013). Depression levels of the elementary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 793-806.
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğanay, B. (2019). *The relationship between perceived ethical climate and teacher burnout* (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dorsch, M. J., Swanson, S. R., & Kelley, S. W. (1998). The role of relationship quality in the stratification of vendors as perceived by customers. *Journal of the Academy of marketing Science*, 26(2), 128-142
- Duman, N., Sak, R., & Şahin Sak, İ. Ş. (2020). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1098-1127.
- Duran, K. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki etik davranışları algılama düzeylerinin ve etik ikilemleri çözümlemelerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). New York: Human Sciences Press

- Elm, D. R., & Nichols, M. L. (1993). An investigation of the moral reasoning of managers. *Journal of Business Ethics*, 12, 817-833.
- 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.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119-131.
- Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2003). Including learners with intellectual disabilities: Stressful for teachers?. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(3), 293-308.
- Ennis, C. D., & McCauley, M. T. (2002). Creating urban classroom communities worthy of trust. *Journal of Curriculum Studies*, 34(2), 149-172.
- Erdoğan, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergöçen, S. (2006). *Yeni bir tükenmişlik ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik açıdan incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erickson, B. W. F. J., McEvoy, A. W., & Brookover, W. B. (1996). Creating effective schools: an in-service program for enhancing school learning climate and achievement.
- Erondü, E. A., Sharland, A., & Okpara, J. O. (2004). Corporate ethics in Nigeria: A test of the concept of an ethical climate. *Journal of Business Ethics*, 51, 349-357.
- Evcı, N., Aylar, F. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyleri öz-algı ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 414-428.
- Farber, B. A. (2000). Treatment strategies for different types of teacher burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 675-689.
- Flannery, B. L., & May, D. R. (2000). Environmental ethical decision making in the US metal-finishing industry. *Academy of Management Journal*, 43(4), 642-662.
- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. N. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44.

- Frank, A. R., & McKenzie, R. (1993). The development of burnout among special educators. *Teacher Education and Special Education, 16*(2), 161-170.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1982). Hazards of psychotherapeutic practice. *Psychotherapy in Private Practice, 1*(1), 83-90.
- Freudenberger, H. J., & Robbins, A. (1979). The hazards of being a psychoanalyst. *Psychoanalytic Review, 66*(2), 275.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research, 86*(1), 28-35.
- Fritzsche, D. J. (2000). Ethical climates and the ethical dimension of decision making. *Journal of Business Ethics, 24*, 125-140.
- Gartin, B. C., & Murdick, N. L. (2000). Teaching ethics in special education programs. *Catalyst for Change, 30*(1), 17-19.
- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional children, 67*(4), 549-567.
- Girgin, G., & Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni, 4*(4), 172-187.
- Gong, T., Zimmerli, L., & Hoffer, H. E. (2013). The effects of transformational leadership and the sense of calling on job burnout among special education teachers. *Journal of School Leadership, 23*(6), 969-993.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence, 13*(1), 21-43.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education, 24*(5), 1349-1363.
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348-362.

- Gunbayı, I. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 6(3), 70-78.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1).
- Gündüz, B., Erkan, Z., & Gökçakan, N. (2007). Polislerde tükenmişlik ve görülen psikolojik belirtiler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 283-298.
- Günbayı, I. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: research into nine urban high schools. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 6(3), 70-78.
- Hackman, J. R. (1992). Group influences on individuals in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 199–267).
- Hamitoğlu, H., (2014). *Ortaokul müdürlerinin mesleki etik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Hay, McBer. (2000). Research into teacher effectiveness: A model of teacher effectiveness. *Norwich: The Crown Copyright Unit*.
- Haynes, F., (2014). *Eğitimde etik*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Himmetoğlu, B, Shikhkamalova, V., & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler ve bu problemlerin çözümünde okul müdürlerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618.
- Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, 56(5), 792-808.
- Hultell, D., Melin, B., & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75-86.
- Hwang, J. I., & Park, H. A. (2014). Nurses' perception of ethical climate, medical error experience and intent-to-leave. *Nursing Ethics*, 21(1), 28-42.

- Irvin, J. L. (2013). *School TVAAS rank and teacher perceptions of elementary school culture in East Tennessee*. (Doctoral dissertation) East Tennessee State University, Johnson City.
- Işıkkhan, V. (2017). Özel eğitim alanında çalışan personelin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan faktörlerin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 28(1), 7-26.
- Işıktaş, S. (2016). Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Jarrar, M. T., Abdul Rahman, H., M Zebiany, A., S Abu Madini, M., Sangkala, M., & Amalraj, C. (2018). Nursing duty hours' length and the perceived outcomes of care. *Global Journal of Health Science*, 10(4), 1-8.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jones, J. W. (1981). Dishonesty, burnout, and unauthorized work break extensions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7(3), 406-409.
- Kaff, M. S. (2004). Multitasking is multitaxing: Why special educators are leaving the field. *Preventing School Failure*, 48(2), 10.
- Kale, E., & Deniz, G. (2010). Duygusal bağlılık ve iş stresinin etik davranış ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Etik iklimin aracı rolü. *1. Disiplinlerarası Turizm Araştırmaları Kongresi içinde* (s.250-264) Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Kalınkara, V., & Kalaycı, İ. (2017). Yaşlıya evde bakım hizmeti veren bireylerde yaşam doyumunu, bakım yükü ve tükenmişlik. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 10(2), 19-39.
- Kalkan, S., & Öğülmüş, K. (2020). Özel eğitim öğretmenliği mesleki etik ölçeği. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34), 553-572.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karakaya, Y. E., Brusseau, T. A., & Karademir, T. (2015). The relationship between student athletes' behaviour in the classroom and teachers' burnout level. *Biomedical Human Kinetics*, 7(1).

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, E., (2021). *Özel eğitim okullarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin psikolojik danışmanların görüş ve önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, K., (2020). Öğretmenlik mesleğine kuramsal bir bakış. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(17), 39-56.
- Karataş, S., Caner, M., Kahyaoğlu, R. B., & Kâhya, S. (2019). Öğretmen adaylarının gözünden etik öğretmen ve öğretmenlik meslek etiği dersi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 29-49.
- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri* (Yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keiper, M. C., Berry, K., & Richey, J. (2020). Factors influencing perception of ethical behaviour of peers: time, emotional intelligence, and ethical behaviour of self. *e-Journal of Business Education and Scholarship of Teaching*, 14(1), 189-203.
- Keskin, D.A. (2015). *Mesleki etik*. İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Keskin, N., & Keskin, İ. (2023). Öğretmen adaylarının eğitimde etik dışı davranışlara ilişkin görüşleri. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 8(1), 18-31.
- Kılıç, M. Y. (2019). Okullarda yöneticinin sağladığı etik iklimin, örgütsel bağlılık ve öğretmen performansına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(3), 807-836.
- Kılıç, S. (2013). *Algılanan örgütsel etik iklim ile üretkenlik karşıtı iş davranışları arasındaki ilişkiler*. (Doktora Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kırcaali-İftar, G. (2019). Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olmak. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/336676901_Nitelikli_Bir_Ozel_Egitim_Ogretmeni_Olmak.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54.
- Kitchener, K. S. (1984). Intuition, critical evaluation and ethical principles: The foundation for ethical decisions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 43-55.

- Kocabıyık, A. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri ile eğitim inançları ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Kocayigit, A., & Sağnak, M. (2012). İlköğretim okullarında etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 183-197.
- Kocayigit, A., (2010). *İlköğretim okullarında etik iklimin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Koç, C. (2014). *Gündüz çalışan infaz ve koruma memurları ile vardiyalı çalışan infaz ve koruma memurları arasındaki iş doyumu ve tükenmişliğin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçyigit, M. (2017). *Öğretmenlik mesleğine ilişkin etik kodlar*. (Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hower, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. New York: Karger.
- Kohlberg, L. (1984). *Philosophy of Moral Development*. New York: Harper and Row
- Konukman, F., Agbuğa, B., Erdoğan, Ş., Zorba, E., Demirhan, G., & Yılmaz, I. (2010). Teacher-coach role conflict in school-based physical education in USA: A literature review and suggestions for the future. *Biomedical Human Kinetics*, 2(2010), 19-24.
- Krumpal, I. (2013). Determinants of social desirability bias in sensitive surveys: A literature review. *Quality & Quantity*, 47(4), 2025-2047.
- Kumar, S. (2016, June). Burnout and doctors: prevalence, prevention and intervention. In *Healthcare* (Vol. 4, No. 3, p. 37).
- Kurtulan, I. (2007). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri* (Yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüksüleymanoğlu R. (2011). Burnout syndrome levels of teachers in special education schools in Turkey. *International Journal of Special Education* 26/1 (2011) 53-63.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: Incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729.

- Lavian, R. H. (2012). The impact of organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers (Full classes/Individual pupils) in mainstream schools. *Teachers and Teaching*, 18(2), 233-247.
- Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of Mental Health*, 11(3), 255-265.
- Luo, M., Huang, W., & Najjar, L. (2007). The relationship between perceptions of a Chinese high school's ethical climate and students' school performance. *Journal of Moral Education*, 36(1), 93-111.
- Luthar, H. K., DiBattista, R. A., & Gautschi, T. (1997). Perception of what the ethical climate is and what it should be: The role of gender, academic status, and ethical education. *Journal of Business Ethics*, 16, 205-217.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425.
- Malach-Pines, A. (2005). The burnout measure, short version. *International Journal of Stress Management*, 12(1), 78.
- Malakh-Pines, A., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Mansuroğlu, D.Ç., (2012). *İlköğretim okul müdürlerinin etik davranışları ile okul iklimi ilişkisinin incelenmesi: İstanbul ili, Üsküdar ilçesi örneği*. (Yüksek lisans tezi).Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Martin, K. D., & Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 69, 175-194.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5 (9), 16– 22.
- Maslach, C. (1978). The client role in staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 34(4), 111-124.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice. *Cambridge University Press*. 211-222.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1986) *Maslach burnout inventory Manual. 2nd Edition*, California: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. Lanham: Scarecrow Education.
- Mastropieri, M. A. (2001). Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66-74.
- McLeskey, J., & Billingsley, B. S. (2008). How does the quality and stability of the teaching force influence the research-to-practice gap? A perspective on the teacher shortage in special education. *Remedial and Special Education*, 29(5), 293-305.
- Mede, E. (2009). An analysis of relations among personal variables, perceived self-efficacy and social support on burnout among Turkish EFL Teachers. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(2)
- Metin Ö. , Gök Özer F., (2007). Hemşirelerin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi.*, 10(1): 58-66.
- Miller, M. D., Brownell, M. T., & Smith, S. W. (1999). Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom. *Exceptional Children*, 65(2), 201-218.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2015). Eğitimciler İçin Mesleki Etik ilkeler Genelgesi. Erişim adresi:
http://personel.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_06/02032141_mesleki_etik_ilkeler.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Milli Eğitim bakanlığı rehberlik ve araştırma merkezi yönergesi. Erişim adresi:
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf

- Montoya, A. L., & Brown, N. L. (1990). Perceptions of school climate and student achievement in middle and elementary school.
- Naiyananont, P., & Smuthranond, T. (2017). Relationships between ethical climate, political behavior, ethical leadership, and job satisfaction of operational officers in a wholesale company, Bangkok Metropolitan region. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 38(3), 345-351.
- Napper, V., & Dawson, S. (2021). Increasing understanding the factors influencing teacher ethical behavior. *2021 AERA Annual Meeting*.
- National Educational Association (2020). Code of Ethics for Educators. Erişim adresi: 11.06.2023 <https://www.nea.org/resource-library/code-ethics-educators>
- O'Neill, J., & Bourke, R. (2010). Educating teachers about a code of ethical conduct. *Ethics and Education*, 5(2), 159-172.
- Obuz, Ü. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Olson, L. L. (1998). Hospital nurses' perceptions of the ethical climate of their work setting. *Image: The Journal of Nursing Scholarship*, 30(4), 345-349
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline?. *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.
- Özbek, O. (2003). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri ve bu ilkelere uyma düzeyleri* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, O. (2022). Özel eğitimde etik ve etik değerlendirmeler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 219-241.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.(1997, 6 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 23011). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, 7 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 30471). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Özen, F. & Durkan, E. (2016). Algılanan örgütsel etik iklim ile öğretmenlik meslek etiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 593-627.

- Özgönül, M. L., Bademli, K., Kırca, N., & Alimoğlu, M. K. (2020). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin tükenmişlik ve etik iklim algıları arasındaki ilişki. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 7(1), 2-11.
- Öztürk Çiftçi, D., Meriç, E., & Meriç, A. (2015). Örgütsel sessizlik, tükenmişlik ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: ordu ili özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir uygulama. *Journal of International Social Research*, 8(41).
- Öztürk, S. (2010). The opinions of preschool teachers about ethical principles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(1), 393-418.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2016). Stressors and coping strategies through the lens of early childhood/special education pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 57, 51-58.
- Park, E. Y., & Shin, M. (2020). A meta-analysis of special education teachers' burnout. *SAGE Open*, 10(2).
- Parlangeli, O., Palmitesta, P., Bracci, M., Caratozzolo, M. C., Liston, P., & Marchigiani, E. (2017). Stress and perceptions of unethical behaviours in Academia. In *ICERI2017 Proceedings* (pp. 1912-1919). IATED.
- Pavlidou, K., Alevriadou, A., & Antoniou, A. S. (2022). Professional burnout in general and special education teachers: the role of interpersonal coping strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 191-205.
- Pelit, E., & Güçer, E. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yöneltten faktörlere ilişkin algılamaları. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 95-119.
- Penson, R. T., Dignan, F. L., Canellos, G. P., Picard, C. L., & Lynch Jr, T. J. (2000). Burnout: caring for the caregivers. *The Oncologist*, 5(5), 425-434.
- Peterson, D. K. (2002). The relationship between unethical behavior and the dimensions of the ethical climate questionnaire. *Journal of Business Ethics*, 41, 313-326.
- Pines, A. M. & Aroonson, E., (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.

- 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.
- Polatcan, M., Cansoy, R. & Kılınç, A. Ç. (2020). Examining empirical studies on teacher burnout: a systematic review. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (4) , 858-873 .
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L., (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. Columbia University Press.
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
- Rest, J. R., (1988). Why does college promote development in moral judgement?. *Journal of Moral Education*, 17(3), 183-194.
- Richardsen, A. M., Burke, R. J., & Leiter, M. P. (1992). Occupational demands, psychological burnout and anxiety among hospital personnel in Norway. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5(1), 55-68.
- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303.
- Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin örgütsel depresyon ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Journal of Education*, 4(3), 29-42.
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi* (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Saloviita, T., & Pakarinen, E., (2021). Teacher burnout explained: Teacher, student, and organisation level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221.
- Salyers, M. P., Bonfils, K. A., Luther, L., Firmin, R. L., White, D. A., Adams, E. L., & Rollins, A. L. (2017). The relationship between professional burnout and quality and safety in healthcare: a meta-analysis. *Journal of General Internal Medicine*, 32, 475-482.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.

- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Maslach, C., (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schminke, M., Ambrose, M. L., & Neubaum, D. O., (2005). The effect of leader moral development on ethical climate and employee attitudes. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 135-151.
- Schneider, B., (1975). Organizational climates: An essay 1. *Personnel Psychology*, 28(4), 447-479.
- Schulte, L. E., Shanahan, S., Anderson, T. D., & Sides, J., (2003). Student and teacher perceptions of their middle and high schools' sense of community. *School Community Journal*, 13(1), 7.
- Schwab, R. L. (1983). Teacher burnout: Moving beyond “psychobabble”. *Theory Into Practice*, 22(1), 21-26.
- Sevinç Altaş, S., & Kuzu, A. (2013). Örgütsel etik, örgütsel güven ve bireysel iş performansı arasındaki ilişki: okul öncesi öğretmenleri üzerinde bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1(2).
- Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 743-757.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2010). School ethical climate and teachers' voluntary absence. *Journal of Educational Administration*.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532.
- Sheppard, B. H., R. J. Lewicki and J. W. Minton (1992). *Organizational Justice: The Search for Fairness in the Workplace* (Lexington Books, New York, New York).
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(4), 367-386.
- Sidekli, S., & Aydın, Y. (2016). İlkokul eğitiminde etik iklim: Olumlu/olumsuz örnekler. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 16-26.

- Sims, R. L., & Keon, T. L. (1997). Ethical work climate as a factor in the development of person-organization fit. *Journal of Business Ethics*, 16, 1095-1105.
- Sims, R. L., & Kroeck, K. G. (1994). The influence of ethical fit on employee satisfaction, commitment and turnover. *Journal of Business Ethics*, 13, 939-947.
- Skaalvik, E. M., & 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.
- Smetackova, I., Viktorova, I., Pavlas Martanova, V., Pachova, A., Francova, V., & Stech, S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: What makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology*, 10, 2287.
- Sökmen, A. (2016) *Meslek Etiği*. Ankara: Detay yayıncılık
- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27(5), 420-429.
- Sunar, Ö. B. (2011). *Okul müdürlerinin etik davranışları*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, F., & Şahin, D. (2012). Engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi [Examining the burn-out level of special education teachers working with disabled individuals]. *Journal of Teacher Education and Educators*, 1(2), 275-294.
- Şeker, B. D., & Zırhioğlu, G. (2009). Van Emniyet Müdürlüğü kadrosunda çalışan polislerin tükenmişlik, iş doyumu ve yaşam dokumları arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1-26.
- Teixeira, C., Ribeiro, O., Fonseca, A. M., & Carvalho, A. S. (2014). Ethical decision making in intensive care units: a burnout risk factor? Results from a multicentre study conducted with physicians and nurses. *Journal of Medical Ethics*, 40(2), 97-103.
- Thornton, B., Peltier, G., & Medina, R. (2007). Reducing the special education teacher shortage. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 80(5), 233-238.

- Toprakçı, E. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-50.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S., (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 35-50.
- Tuğrul, B., & Çelik, P., (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11.
- Tunacan, S.,(2005). *Beykoz ilçesindeki lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörler*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turunç, Ö., & Altan, S. (2021). Tükenmişlik ile etik dışı davranış ilişkisinde yaş ve iş tecrübesinin rolü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (38), 538-577.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Tümkaya, S., Çam, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387-398.
- Tümkaya, S. & Uştü, H., (2016). The relationship between occupational commitment and burnout syndrome: A survey on primary school teachers. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 272-289.
- Türk Dil Kurumu (TDK) 2019. Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Ucel, E. B., Güneri, B., Çağlayan, E., & Atabay, R. G. (2020). Insights into ethical climate and teacher behavioral outcomes. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 217-230.
- Uğurlu, C. T. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yönetici etik liderlik davranışına ilişkin algıları. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(2), 203-213.
- Uğurlu, C. T., & Üstüner, M. (2011). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41).

- Ulrich, C., O'donnell, P., Taylor, C., Farrar, A., Danis, M., & Grady, C. (2007). Ethical climate, ethics stress, and the job satisfaction of nurses and social workers in the United States. *Social Science & Medicine*, 65(8), 1708-1719.
- Ulus, B., (2019). *Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik durumları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uştu, H., & Tümkaya, S. (2016). The relationship between occupational commitment and burnout syndrome: A survey on primary school teachers. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(1), 272-289.
- Ülbeği, İ. D., & İplik, E. (2017). Shirom-Melamed tükenmişlik ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 19-30.
- Vaughn, L. M., & Baker, R. C. (2004). Psychological size and distance: emphasising the interpersonal relationship as a pathway to optimal teaching and learning conditions. *Medical Education*, 38(10), 1053-1060.
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly*, 101-125.
- Vuran, S. (2020). *Özel eğitim öğretmenleri için belirlenmiş etik ilkeler kılavuzu*. Ankara: Vize Akademik.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202.
- Williams, J., & Dikes, C. (2015). The implications of demographic variables as related to burnout among a sample of special education teachers. *Education*, 135(3), 337-345.
- Wimbush, J. C., & Shepard, J. M. (1994). Toward an understanding of ethical climate: Its relationship to ethical behavior and supervisory influence. *Journal of Business Ethics*, 13, 637-647.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. M. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *The Journal of Special Education*, 31(3), 325-346.
- Yağmur, A. (2013). *Etik liderliğin ve etik iklimin etik dışı davranışlara etkisi: Ampirik bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Yang, F. H., Tsai, Y. S., & Tsai, K. C. (2014). The influences of ethical climate on turnover intention: the mediating role of emotional exhaustion. *International Journal of Organizational Innovation*, 6(4).
- Yasan, B. (2019). *Etik liderlik ve etik iklimin iç denetçilerin performansına etkisi ve bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yavuz, M., & Özgür, H. (2016). Otistik spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 47-67.
- Yenencul, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yeşilyurt, E., & Kılıç, M. E. (2014). Ortaokul öğrencilerinin algılarına göre öğretmenlerin etik değerlere uyma düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (60), 471-486.
- Yıldız, S., Yalavaç, S., & Meydan, C. H. (2013). Tükenmişliğin işten ayrılma niyetine etkisinde örgüte bağlılığın aracı rolü: Türkiye'deki Gümrük ve Ticaret Bakanlığı personeli üzerinde bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(2), 157-170.
- Yong, Z., & Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5), 78-85.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: A review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12(2), 237-268.
- Zarafshan, H., Mohammadi, M. R., Ahmadi, F., & Arsalani, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 8(1), 20.

EKLER

Ek 1: Milli Eğitim Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-46220006

22/03/2022

Konu : Anket ve Araştırma İzni (Safiyeğül GEDİKLİ)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Marmara Üniversitesinin 04.03.2022 tarihli ve 235147 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 18.03.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu	: Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik, Etik Davranış ve Etik İklim Algıları Arasındaki İlişkisinin İncelenmesi
Araştırma Türü	: Anket
Araştırma Yeri	: İstanbul
Araştırma Yapılacak Kişiler	: Resmi / Özel Mesleki Eğitim Merkezi, Eğitim Uygulama Merkezi, Rehberlik ve Araştırması Merkezi Öğretmenleri
Araştırmanın Süresi	: 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR
22/03/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz:

Kadın () Erkek ()

2. Yaşınız:

3. Medeni durum:

Bekar () Evli ()

4. Eğitim düzeyi:

Lisans ()

Yüksek lisans: Tamamlandı () Devam ediyor ()

Doktora: Tamamlandı () Devam ediyor ()

5. Mezun olunan anabilim dalı:

Özel eğitim öğretmenliği ()

İşitme engelliler öğretmenliği ()

Görme engelliler öğretmenliği ()

Zihin engelliler öğretmenliği ()

Sınıf öğretmenliği ()

Diğer (belirtiniz):.....

6. Çalışma deneyimi:

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-20 (yıl) 21 yıl ve üstü ()

7. Çalıştığınız kurum:

Özel eğitim uygulama okulu ()

Özel eğitim meslek okulu ()

Rehberlik ve araştırma merkezi ()

8. Mevcut kurumdaki çalışma deneyimi:

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-20 (yıl) 21 yıl ve üstü ()

9. Öğrenci sayınız: (okulda görev yapıyorsanız doldurunuz.)

4 veya daha az () 5-10 () 11-15 ()

10. Kurumunuzdaki öğrenci sayısı:

50 ve daha az () 51-150 () 151-250 () 251-350 () 351 ve daha fazla ()

11. Öğretmenlik dışındaki kurum içi göreviniz var mı? (Varsa belirtiniz)

Evet:..... Hayır:

Ek 3: Tükenmişlik Ölçeği Kullanım İzni

Safiye Gedikli

Merhaba hocam. Ben Safiyegül Gedikli. Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Özel eğitim öğretmenlerinin etik duyarlılıkları ile etik iklim algısının, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyine etkisinin incelendiği bir tez çalışması yürüteceğim. İzniniz olursa Tükenmişlik Ölçeğini kullanmak istiyorum, iyi çalışmalar dilerim.

Burhan Çapri

Değerli Arkadaşım,
İlgili ölçme aracının kısa ve uzun formlarını ekte gönderiyor çalışmada başarılar diliyorum...



Ek 4: Etik İklim Ölçeği Kullanım İzni

Safiye Gedikli

Merhaba hocam. Ben Safiyegül Gedikli. Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Özel eğitim öğretmenlerinin etik duyarlılıkları ile etik iklim algısının, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyine etkisinin incelendiği bir tez çalışması yürüteceğim. İzniniz olursa Örgütsel Etik İklim Ölçeğini kullanmak istiyorum, iyi çalışmalar dilerim.

Fatmanur ÖZEN

Sayın Gedikli,
Uyarılama çalışmasını tamamladığımız Örgütsel Etik İklim Ölçeğini akademik etik kurallar dahilinde kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.



Ek 5: Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği Kullanım İzni

Safiye Gedikli

İyi akşamlar hocam. Ben Safiyegül Gedikli. Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünde yüksek lisans yapıyorum. Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik düzeyleri ve etik iklimin, öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine olan etkisinin incelendiği bir tez çalışması yürüteceğim. İzniniz olursa 'Özel Eğitim Öğretmenliği Mesleki Etik Ölçeği' nizi kullanmak istiyorum,saygılarımla.

KÜRŞAT ÖĞÜLMÜŞ

Safiye merhaba, iyi akşamlar kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Ek 6: Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik, Etik Davranış ve Etik İklim Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adıyla, Dr. Öğr. Üyesi Oktay Taymaz Sarı, Dr. Öğr. Üyesi Onur Özdemir ve Safiyegül Gedikli tarafından 01.03.2022- 01.09.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır. Araştırmanın hedefi özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, görev yaptıkları örgüte ilişkin etik iklim algıları ve kendi mesleki etik davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Araştırmanın uygulama aşaması, ölçeklerin ve formların katılımcılara çevrimiçi uygulamalar ve gerek görüldüğü durumlarda posta yoluyla ulaştırılması ve geri toplanması biçiminde yürütülecektir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla.

Araştırmacılar:

Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI

Dr. Öğr. Üyesi Onur ÖZDEMİR

Safiyegül GEDİKLİ Marmara Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Tarih:

İmza:

Katılımcı-Adı-Soyadı: