



**T.C.**

**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI  
OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNDE ÖZYETERLİK  
ALGISININ TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİ YORDAMA GÜCÜ  
(DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Elif ŞENEL**

**Denizli, 2014**

T.C.

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNDE ÖZYETERLİK  
ALGISININ TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİ YORDAMA GÜCÜ  
(DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)**

**Elif ŞENEL**

**Danışman: Doç. Dr. Mustafa BULUŞ**

**Denizli, 2014**

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS

Üye: Yrd. Doç. Dr. Fatma Nilgün CEVHER KALBURAN

Üye: Doç. Dr. Mustafa BULUŞ (Danışman)

İmza

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .12.01.2014 tarih ve .06.18 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet Ali SARIGÖL

Enstitü Müdürü

## TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın başlangıcından sonlandırılmasına kadar her aşamasında yanımda olan, deneyim ve birikimlerini benimle paylaşan, hoşgörüsüyle bana cesaret ve azim veren değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa BULUŞ'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezimin istatistiksel kısmında, analizlerin yapılmasında ve yorumlanmasında yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Murat BALKIS'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmam boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemedikleri, hep yanımda olduklarını hissettirdikleri, bana sabır ve anlayış gösterdikleri için canım anneme, canım babama, biricik kardeşime ve sevgili ağabeyime teşekkürlerimi sunuyorum. İyi ki varsınız...

Çalışmam süresince beni destekleyen, yardımlarını esirgemeyen tüm arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

Ölçeklerin dağıtılmasında bana yardımcı olan arkadaşlarıma, uygulamam sırasında kolaylık sağlayan okul idarecilerine, ölçekleri sabır ve içtenlikle okuyup cevaplandıran meslektaşlarıma teşekkürlerimi sunuyorum.

## ETİK SAYFASI

Bu tezin tasarımı, hazırlanması, yürütülmesi, araştırmanın yapılması ve bulgularının çözümünde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyulduğunu; bu çalışmanın doğrudan birincil ürünü olmayan bulguların, verilerin ve materyallerin bilimsel etiğe uygun olarak kaynak gösterildiğini ve alıntı yapılan çalışmalara atfedildiğini beyan ederim.

İmza

: 

Öğrenci Adı Soyadı: Elif ŞENEL

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNDE ÖZYETERLİK ALGISININ TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİ YORDAMA GÜCÜ (DENİZLİ İLİ ÖRNEĞİ)

Şenel, Elif

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim ABD, Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Mustafa Buluş

Ocak 2014,105 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü, tükenmişlik duygusu döngüsünün nasıl işlediğini ve tükenmişlik duygusu döngüsünde öz yeterlik algısının aracı rol oynayıp oynamadığını test etmektir. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında, Denizli il merkezinde ilköğretime bağlı ana sınıflarında ve bağımsız anaokullarında çalışan 236 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak; Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır. Araştırmada temel betimleyici analizler (standart sapma, ortalama vb.), Pearson Korelasyon katsayısı, regresyon analizleri ve yapısal eşitlik modeli analizleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 16.0 ve AMOS 7.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini anlamlı olarak yordadığını, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşmanın ve tükenmişlik duygusu döngüsünde öz yeterlik algısının aracı rol oynadığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alan yazın ışığında tartışılmış ve ilgililere (araştırmacılara, öğretmenlere) önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öz yeterlik, Tükenmişlik, Okul öncesi öğretmenleri

## ABSTRACT

### THE PREDICTIVE POWER OF SELF EFFICACY PERCEPTION IN PRESCHOOL TEACHERS FOR THE LEVEL OF BURNOUT (CASE OF DENIZLI PROVINCE)

Şenel, Elif

Master of Science Thesis, Department of Elementary Education

Supervisor: Doç. Dr. Mustafa BULUŞ

January, 2014, 105 Pages

The objective of this study is to test the predictive power of self-efficacy perception on the level of burnout, how the cycle of the sense of burnout works and whether the self-efficacy perception plays a mediation role in the cycle of the sense of burnout or not. A total number of 236 preschool teachers working in different kindergartens in Denizli participated to the study in 2011-2012. The descriptive survey model was used in the study. "Teacher's Self-Efficacy Scale", which was developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and Turkish validity and reliability of which was conducted by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005), and Maslach Burnout Inventory (MBI), which was developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin (1992), were used as data collection instruments. Basic descriptive analyses (such as standard deviation, mean), Pearson correlation coefficients, regression analyses and structural equation model analyses were used to analyze the data by using the SPSS 16.0 and AMOS 7.0 programs. Results showed that the self-efficacy perception predicted the level of burnout meaningfully, depersonalization plays a mediation role in the relationship between emotional burnout and low personal accomplishment and finally the self-efficacy perception plays a mediation role in the cycle of the sense of burnout. The results were discussed according to the literature and recommendations were given for the researchers and teachers in the study.

**Keywords:** Self efficacy, Burnout, Preschool teachers

## İÇİNDEKİLER

Tez Onay Sayfası .....	i
Teşekkür .....	ii
Bilimsel Etik Sayfası .....	iii
Özet .....	iv
Abstract .....	v
İçindekiler .....	vi
Çizelgeler Dizini .....	viii
Şekiller Dizin .....	ix
Simge ve Kısaltmalar Dizini .....	x

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1. Giriş .....	1
1.1. Problem durumu .....	1
1.2. Problem cümlesi .....	7
1.3. Alt problemler .....	7
1.4. Hipotezler .....	8
1.5. Amaç .....	10
1.6. Önem .....	11
1.7. Sayıtlar .....	11
1.8. Sınırlılıklar .....	12
1.9. Tanımlar .....	12

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE .....	13
2.1.1. Öz Yeterlik .....	13
2.1.1.1. Sosyal bilişsel kuram .....	13
2.1.1.2. Öz yeterliğin tanımı .....	15
2.1.1.3. Öz yeterliğin kaynakları .....	18
2.1.1.4. Öz yeterlik boyutları .....	19
2.1.1.5. Öğretmen öz yeterliği .....	19
2.1.2. Tükenmişlik .....	22
2.1.2.1. Tükenmişlik kuramları .....	23
2.1.2.2. Tükenmişliğin boyutları .....	24
2.1.2.3. Tükenmişliğe etki eden faktörler .....	26
2.1.2.4. Tükenmişliğin evreleri .....	26
2.1.2.5. Tükenmişliğin belirtileri .....	27
2.1.2.6. Tükenmişlikle başa çıkmada alınabilecek önlemler .....	29
2.1.2.7. Öğretmen tükenmişliği .....	29
2.1.2.8. Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik .....	31
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	33
2.2.1. Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar .....	33
2.2.2. Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar .....	41
2.2.3. Öz Yeterlik ve Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar .....	51



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	55
3.2. Evren ve Örneklem .....	55
3.3. Veri Toplama Araçları .....	55
3.3.1. Öğretmen Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği .....	55
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	57
3.5. Verilerin Analizi .....	59

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR ve YORUM

4.1. Bulgular	
4.1.1. Betimleyici Analizler .....	60
4.1.1.1. Öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri .....	60
4.1.2. Korelasyon Analizleri.....	61
4.1.3. Regresyon Analizleri .....	63
4.1.3.1. Öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordama gücü.....	63
4.1.3.2. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordama gücü .....	64
4.1.3.3. Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolü .....	65
4.1.3.4. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolü .....	67
4.1.3.5. Duygusal tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma tükenmişlik düzeyini yordama gücü .....	68
4.1.3.6. Duyarsızlaşma tükenmişlik düzeyinin düşük kişisel başarı tükenmişlik düzeyini yordama gücü .....	69
4.1.3.7. Duygusal tükenmişlik düzeyinin düşük kişisel başarı tükenmişlik düzeyini yordama gücü .....	69
4.1.4. Yapısal Eşitlik Modeli Analizleri.....	70
4.1.4.1. Duyarsızlaşmanın aracılık rolü.....	71
4.1.4.2. Öz yeterliğin aracılık rolü .....	73
4.2. Tartışma.....	76

## BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç.....	85
5.2. Öneriler .....	87
5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler .....	87
5.2.2. Araştırmacılar için öneriler .....	87
KAYNAKLAR .....	89
EKLER .....	99
ÖZGEÇMİŞ.....	105

## ÇİZELGELER DİZİNİ

<b>Çizelge 3.1.</b> Öz yeterlik ölçeği puan aralıkları .....	56
<b>Çizelge 3.2.</b> Tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarına göre tükenmişlik düzeyleri .....	58
<b>Çizelge 4.1.</b> Öz yeterlik düzeylerine ilişkin betimleyici değerler .....	60
<b>Çizelge 4.2.</b> Tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimleyici değerler .....	61
<b>Çizelge 4.3.</b> Öz yeterlik düzeyi ile tükenmişlik düzeyi ilişkisi .....	61
<b>Çizelge 4.4.</b> Duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada genel öz yeterlik düzeyinin rolü .....	63
<b>Çizelge 4.5.</b> Duyarsızlaşma düzeyini yordamada genel öz yeterlik düzeyinin rolü .....	63
<b>Çizelge 4.6.</b> Düşük kişisel başarı düzeyini yordamadagenel öz yeterlik düzeyinin rolü .....	64
<b>Çizelge 4.7.</b> Duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	65
<b>Çizelge 4.8.</b> Duyarsızlaşma düzeyini yordamada öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	65
<b>Çizelge 4.9.</b> Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	65
<b>Çizelge 4.10.</b> Duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	66
<b>Çizelge 4.11.</b> Duyarsızlaşma düzeyini yordamada öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	66
<b>Çizelge 4.12.</b> Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	66
<b>Çizelge 4.13.</b> Duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	67
<b>Çizelge 4.14.</b> Duyarsızlaşma düzeyini yordamada sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	67
<b>Çizelge 4.15.</b> Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü .....	68
<b>Çizelge 4.16.</b> Duyarsızlaşma düzeyini yordamada duygusal tükenmişlik düzeyinin rolü .....	68
<b>Çizelge 4.17.</b> Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada duyarsızlaşma düzeyinin rolü .....	69
<b>Çizelge 4.18.</b> Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada duygusal tükenmişlik düzeyinin rolü .....	69
<b>Çizelge 4.19.</b> Yapısal eşitlik modelleri uyum indeksleri .....	70

**ŞEKİLLER DİZİNİ**

<b>Şekil 1.1.</b> Tükenmişliğin oluşum aşamaları .....	10
<b>Şekil 1.2.</b> Öz yeterliğin tükenmişlik döngüsündeki aracılık rolü .....	11
<b>Şekil 2.1.</b> Üçlü karşılıklı nedensellik .....	14
<b>Şekil 2.2.</b> Yeterlik beklentileri ve sonuç beklentileri arasındaki farkın şematik gösterimi .....	17
<b>Şekil 4.1.</b> Duyarsızlaşmanın aracılık rolü .....	71
<b>Şekil 4.2.</b> Duyarsızlaşmanın aracılık rolü .....	71
<b>Şekil 4.3.</b> Öz yeterliğin aracılık rolü .....	73
<b>Şekil 4.4.</b> Tükenmişlik döngüsünde öz yeterlik ve duyarsızlaşmanın aracılık rolü .....	75

**SİMGE VE KISALTMALAR**

Akt: aktaran

diğ.: diğerleri

vb: ve benzeri

ss: standart sapma

$\bar{X}$  : Ortalama

DT: Duygusal tükenmişlik

D: Duyarsızlaşma

DKB: Düşük kişisel başarı

YEM: Yapısal Eşitlik Modeli

Ös: Öğretim stratejileri

Ök: Öğrenci katılımı

Sy: Sınıf yönetimi

# BİRİNCİ BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü belirlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Denizli ili merkez anaokullarında ve ilköğretime bağlı ana sınıflarında görev yapan 236 okul öncesi öğretmeni ile sınırlandırılmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır.

Araştırmanın birinci bölümünde, problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, hipotezlere, araştırmanın amacına, önemine, sayıtlara, sınırlılıklara ve tanımlara yer verilmiştir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, araştırmada konuyla ilgili temel bilgilere, yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, araştırmanın modeli, evreni, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın dördüncü bölümünde, verilerin analizi ile elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Araştırmanın beşinci bölümünde, araştırmadan elde edilen sonuçlar ve öneriler bulunmaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Eğitme ve öğretme, genel kültür, genel yetenek ve alan yeterlikleri ile öğretmenler, eğitim - öğretim faaliyetlerinin etkililiğinde en belirleyici role sahip uzmanlardır. Bu belirleyici rol gelişim dönemleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmen etkisinin en yoğun olduğu süreçlerden birinin okulöncesi eğitim süreci olduğu söylenebilir. Çünkü yapılan bilimsel araştırmalar ve uygulama

ortamlarından edinilen gözlemler, çocuklarda öğrenmenin en yoğun olduğu, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı, bilişsel yeteneklerin geliştiği ve biçimlendiği dönemin yaşamın ilk yılları olduğunu göstermektedir. Bu tür bulgular, gelişimin ilk dönemlerinde, çocuğun çevreden yapılan etki ve yönlendirmelere açık olması nedeniyle önemlidir (Buluş, 2000: 33). Dolayısıyla çocuğun gelişimi açısından kritik olan bu dönemde verilen eğitimin niteliği, eğitimin en etkili ögesi olan okulöncesi öğretmenlerinin nitelikleri, özellikleri, algıları ve yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlar ile yakından ilgilidir. Bu genel kabul, okulöncesi öğretmenin etkinliğinin çok değişkenli olduğu gerçeğini yansıtması bakımından önemlidir. Söz konusu değişkenlerden ikisinin öğretmenin özyeterlik algısı ve yaşadığı tükenmişlik duygusu olduğu söylenebilir. Çünkü alan yazın her iki değişkenin de öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında sergiledikleri farklı türden olan (bilişsel, duygusal ve davranışsal) tepkilerinde anlamlı düzeyde etkileyici role sahip olduklarını göstermektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Fives, Hamman ve Olivarez, 2007; Çapri, Özkendir, Özkurt ve Karakuş, 2012; Telef, 2011; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Öztürk, 2008; S. Yoon, 2002; Bandura, 1989; Kokkinos, 2007; GraysonveAlvarez, 2007; Ahola ve Hakanen, 2007). Bu nedenle, her iki kavram da son yıllarda araştırmacıların önemli ölçüde ilgisini çekmiş ve yapılan çalışmalarla alana önemli bulgular ve eğitsel doğurgular sunulmuştur.

Bu kavramlardan biri olan öz yeterlik ilk kez Bandura (1977, 1986, 1989) tarafından Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında kullanılmıştır. Kuram, bireyi, kendi geleceğini tayin eden (self-determination), aktif olan ve öz-düzenleme yeteneğine sahip (self-regulating) bir organizma olarak tanımlamaktadır. Yani, birey çevresinin ve sosyal sistemlerin hem bir ürünü olarak algılanırken, hem de bu sistemin yaratıcısı konumuna yerleştirilmektedir. Diğer bir ifade ile bireylerin davranışlarının, birçok kuramın öngördüğünün aksine, tek başına çevresel etkenler ya da tek başına davranışta bulunan kişinin özellikleri tarafından değil; çevresel etkenler, davranışta bulunan bireyin bilişsel yapısı ve diğer özellikleri ile davranışın kendisi olmak üzere üç temel değişkenin etkileşiminin sonucu olarak şekillendiğine işaret edilmektedir. Kurama göre, insana bu gücü veren en önemli özellik ise, bireyin kendi yetkinliklerine ilişkin sahip olduğu inançlarıdır ve bu inançlar öz yeterlik kavramı ile açıklanmaktadır.

Bireylerin motivasyonları, olaylardan etkilenme durumları ve hareketleri, çoğunlukla neye inandıklarına bağlıdır. Bu bağlamda Bandura (1994: 71-81), öz yeterlik inançlarının insanların nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, kendilerini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirlediğini ifade etmektedir. Bandura'ya göre öz yeterlik inançları, böylesi çeşitli türden olan etkileri bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçme olmak üzere dört temel süreç ile gerçekleştirmektedir. Bu bakış ise öz yeterliğin hemen hemen her türlü davranışı etkileyebilecek güçte bir algı olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Öz yeterlik kavramı, dinamik olup hiçbir anlamda kesinleşmiş veya sabit değildir (Baron ve Byrne, 2000: 183). Bir kişinin öz yeterliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden birçok alt yetenekten oluşmaktadır. Bu nedenle, aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Kendisine inancı olmayan bireyler birçok fırsat sunulduğu çevrelerde bile kendilerini yetersiz olarak göreceklendir (Wood ve Bandura, 1989: 366).

Öz yeterlik inançları, yeterlikle ilgili birçok kaynaktan gelen bilgilerin seçilerek, değerlendirilerek, bütünleştirilmesi sonucunda oluşur. Eğer bireyin öz yeterlik inançları gerçekçi bir biçimde yapılanmışsa, birey değişiklikler karşısında daha dayanıklı olur. Öte yandan, inançları düşük olan bireyler değişime karşı savunmasız kalırlar. Olumsuz deneyimler de bireylerin kendi kapasitelerine inanmalarına engel olan önemli bir neden olabilir (Wood ve Bandura, 1989: 366).

Bireyin yeterliklerine ilişkin inancı olarak tanımlanan öz yeterlik inancının bir işe, göreve yönelmeye ve gereğini yapmaya etkisi açısından değerlendirildiğinde, son derece önemli bir güdüleyici olduğu söylenebilir. Schunk'a (1990) göre; yeterlik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olurlar, bu konudaki kararlılıklarını dile getirirler ve gerekli davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1997: 433-440; Sharp, 2002: 71-86).

Bandura tarafından 1977 yılında ilk kez tartışılan öz yeterlik inancı bugüne kadar gelişim psikolojisinden (Flammer, 1995) insan kaynakları yönetimine (Gist, 1987) kadar farklı birçok alanda farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bugün bu inanç, örgütsel yansımaları açısından önemli bir değişken olarak görülmektedir (Eden ve Aviram, 1993; Lee ve Bobko, 1994; Martocchio, 1994; Akt: Işık, 2001: 7). Bu açıdan, öz yeterlik inancının bu önemi kazanmasına yol açan bazı temel nedenler üzerinde durulmalıdır:

**a)** Öz yeterlik inancı gelecekteki performansı, geçmiş performans (Bandura, 1977) ve bilişsel yetenek düzeyinden (Bandura, 1997) daha iyi yordamaktadır.

**b)** Öz yeterlik düzeyi geliştikçe performans da yükselmektedir (Gist, 1989; Stajkovic ve Luthans, 1998; Akt: Işık, 2001: 7) ve daha da önemlisi, öz yeterlik inancının doğrudan değiştirilebilir olması önemini arttırmaktadır (Bandura, 1986; Eden ve Aviram, 1993).

**c)** Öz yeterlik inancı çaba üzerinde etkilidir (Bandura, 1986; Akt: Işık, 2001: 8, Locke ve Latham, 1990). Bandura (1982), kişinin yüksek performans ortaya koyabileceğine inanmasının, bir faaliyet için göstereceği çabayı, problemlerle karşılaştığında bu faaliyete devam etmek için göstereceği sebat düzeyini ve olumsuz deneyimlerden sonra ne kadar çabuk toparlanacağını belirlediğini vurgulamaktadır. Kısacası, öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse, çaba ve sebat o kadar fazla ve başarısızlık sonrası toparlanma süreci de o kadar hızlı olmaktadır.

Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye ne ölçüde sahip olduklarına ilişkin inançları içsel ilgilerini, kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşabilme beklentilerini, güdülenme düzeylerini, üstlendikleri görevlerde ne ölçüde başarılı olacaklarını, başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeleri ve kaygı verici durumlara verecekleri tepkileri belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1986). Bu yönleri nedeniyle, öz yeterlik inancının, yüksek performans beklentisi içinde olan tüm örgütlerin çalışanlarında aradığı bir özellik olması doğaldır.



Ashton, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileyen inançlar olarak tanımlarken, başka hiçbir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki göstermediğini belirtmektedir (Akt: Bıkmaz, 2002, Ashton, 1984: 28-32).

Bu alanda yapılan araştırmalarda, öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha arzulu ve istekli davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984: 569-582).

Görüldüğü gibi alan yazın çalışmaları öz yeterliğin birçok kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki eğilim ve özellik ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını giderme düzeylerinin ve duygusal sorunlarının mesleki başarılarında etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Tükenmişlik böylesi sorunlardan biridir ve son yıllarda birçok çalışmanın da konusu olagelmiştir.

Tükenmişlik, alan yazın incelendiğinde, işle ilgili bir olgu olarak görülmekte ve sıklıkla insan odaklı işlerde çalışan kişiler arasında görülen, duygusal tükenme ve umutsuzluk sendromu (Maslach ve Jackson, 1981: 99), “aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepki olarak işten geri çekilme” (Cherniss, 1980) olarak tanımlanmaktadır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; duygusal tükenmişlik, duyarsızlık ve düşük kişisel yeterlik olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak kavramlaştırmaktadır.

Kyriacou (2000)’a göre, öğretmen tükenmişliği fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler, işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. İşleri çok zaman ve çaba gerektiriyorsa isteksizleşmeye ve ilgisizleşmeye başlayabilirler (Akt: Çimen, 2007: 2).

Alan yazındaki çalışmalar tükenmişliğin algılanan stres düzeyi (Chang, Rand ve Strunk, 2000; Durán, Extremera, Rey, Fernández Berrocal ve Montalbán, 2006; Etzion ve Zvi, 2004; Watson, Deary, Thompson ve Li, 2008), düşük kontrol düzeyi, düşük doyum (Boudreau, Santen, Hemphill ve Dobson, 2004), olumsuz kişilik özellikleri (Jacobs ve Dodd, 2003, Yang ve Farn, 2004),

iyimserlik düzeyi (Chang, Rand ve Strunk, 2000, SalmelaAro, Tolvanen ve Erik-Nuirmi, 2009), mükemmeliyetçilik (Zhang, Gan ve Cham, 2007), mesleki yeterlik algısı (Teltik, 2009), umutsuzluk (Yıldırım, 2007), kişilik ve iş stresi (Kokkinos, 2007), kendine güven ve dışa dönüklük (Hughes ve McNelis, 1987), işe bağlılık (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), özyeterlik (Karahana, 2008; Bümen, 2010; Çimen, 2007; Telef, 2011; Brouwers ve Tomic, 2000; Friedman, 2003; Fives, Hamman ve Olivarez, 2005; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Betoret, 2008) ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda sözü edilen araştırma bulguları ve yapılan genel değerlendirmeler, bireyin davranışları üzerinde son derece güçlü bir etkiye sahip olan öz yeterliğin, öğretmenlerde sistemik olarak gözlenen ve öğretmen etkililiğinde belirleyici rol oynayan değişkenlerden biri olan tükenmişlik ile ilişkisi, çalışmaya değer bir problem olarak düşünülmektedir.

Ayrıca yapılan alan yazın taramalarında okul öncesi öğretmenlerinde, yukarıda sözü edilen her iki değişkenin ilişkisinin, bunlardan öz yeterliğin tükenmişliği yordama gücünün ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolünün incelenmediği görülmüştür. Farklı kuram ve kavramsallaştırmaların birbirleriyle ne tür bir ilişki içinde olduklarının bilinmesi hem gerekli eğitsel anlayışın oluşması hem de öğretmenlerin etkililik-verimlilik ilişkili davranışlarındaki farklılıkların nedenlerinin anlaşılması için gereklidir (Buluş, 2011: 529). Bunlara ek olarak, yukarıda sözü edilen değişkenler paralelinde öğretmenlerde değişimin (kişisel algısal ve duygusal düzenlemelerin) gerekli olup olmadığının, eğer değişime, yeni yapılanmalara ihtiyaç varsa bu değişimin ne türden olacağına bilinmesi için de bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu temel görüşten hareketle bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü, tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü ve tükenmişlik düzeyinin kendi içinde döngüsü incelenmiştir.

## 1.2. Problem Cümlesi

Okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısı tükenmişlik düzeyini yordamakta mıdır, tükenmişlik döngüsünde öz yeterlik algısı aracılık rolü oynamakta mıdır ve tükenmişlik düzeyi döngüsü nasıl işlemektedir?

## 1.3. Alt problemler

Araştırmada ilgili alan yazın ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik ve tükenmişlik hangi düzeydedir?
2. Genel öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyini yordamakta mıdır?
3. Genel öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyini yordamakta mıdır?
4. Genel öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyini yordamakta mıdır?
5. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyini yordamakta mıdır?
6. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyini yordamakta mıdır?
7. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyini yordamakta mıdır?
8. Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyini yordamakta mıdır?
9. Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyini yordamakta mıdır?
10. Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyini yordamakta mıdır?

11. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyini yordamakta mıdır?
12. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyini yordamakta mıdır?
13. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyini yordamakta mıdır?
14. Duygusal tükenmişlik duyarsızlaşma düzeyini yordamakta mıdır?
15. Duyarsızlaşma düşük kişisel başarı düzeyini yordamakta mıdır?
16. Duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarı düzeyini yordamakta mıdır?
17. Tükenmişlik düzeyi döngüsü nasıl işlemektedir?
18. Tükenmişlik duygusu döngüsünde öz yeterlik algısı aracı rol oynamakta mıdır?

#### 1.4. Hipotezler

Bu sorulara paralel olarak aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

- H1. Öz yeterlik duygusal tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H2. Öz yeterlik duyarsızlaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H3. Öz yeterlik düşük kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H4. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H5. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.
- H6. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

**H7.** Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

**H8.** Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

**H9.** Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

**H10.** Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

**H11.** Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

**H12.** Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.

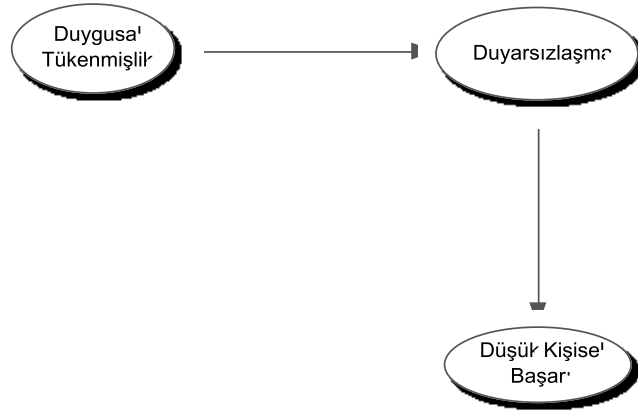
**H13.** Duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.

**H14.** Duyarsızlaşma düşük kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

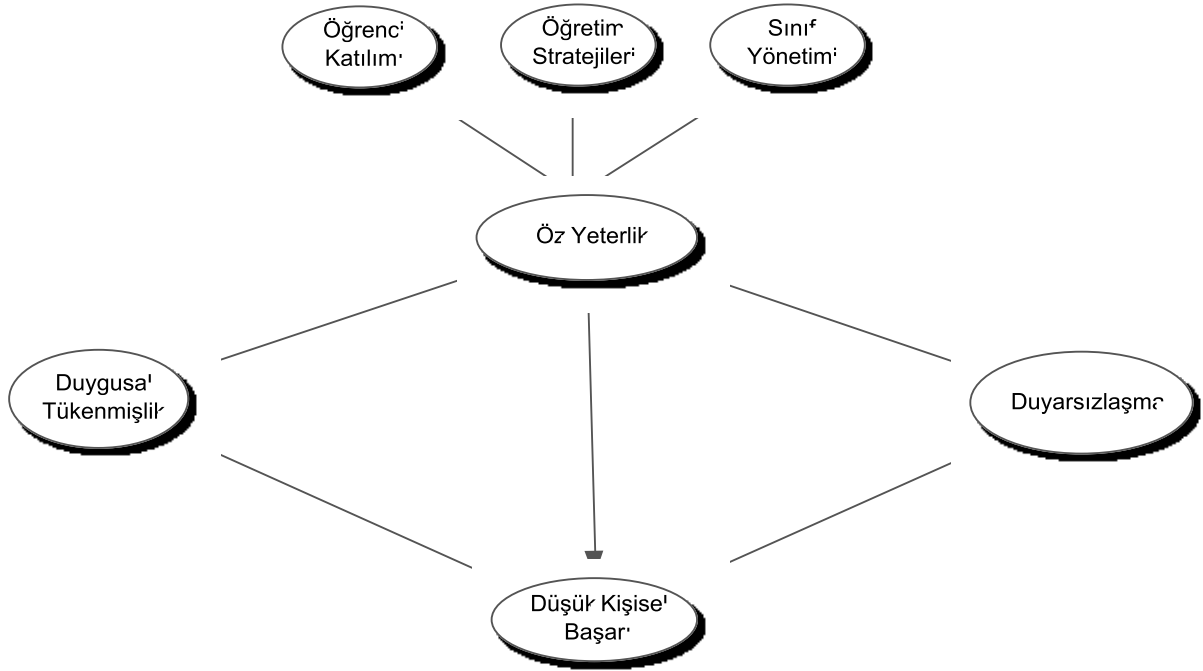
**H16.** Duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.

**H17.** Tükenmişlik döngüsünde duyarsızlaşma aracı rol oynamaktadır (Şekil1.1.).

**H18.** Tükenmişlik döngüsünde öz yeterlik aracı rol oynamaktadır (Şekil 1.2.).



**Şekil 1.1. Tükenmişliğin Oluşum Aşamaları**



**Şekil 1.2. Öz Yeterliğin Tükenmişlik Döngüsündeki Aracılık Rolü**

### 1.5. Amaç

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısı ile tükenmişlik düzeyi ilişkisini, öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü, tükenmişlik döngüsünde öz yeterlik algısının aracı rol oynayıp oynamadığını ve tükenmişlik döngüsünün nasıl işlediğini test etmek amacıyla

yapılmıştır. Öğretmen öz yeterlik algısının öğretmen performansını, psikolojik iyi olma hali gibi eğilim ve özellikleri üzerindeki etkisine ilişkin araştırma bulguları ve özellikle yurt içinde okul öncesi öğretmenlerinin bu iki değişken açısından yeterince incelenmemiş olması bu çalışmanın yapılmasına neden olmuştur.

### **1.6. Önem**

Okul öncesi dönem çocukların zihinsel, fiziksel, sosyal, duygusal ve dil gelişimlerinin hızlı olduğu, ihtiyaç duydukları birçok önemli beceriyi edindikleri eğitim öğretim sürecinin en kritik dönemlerinden biridir. Dolayısıyla bu dönemde verilen eğitimin niteliği sonraki dönemler için son derece önemlidir. Söz konusu eğitimin niteliği ise, eğitimin en etkili ögesi olan okul öncesi öğretmenlerinin özellikleri, algıları ve yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlar ile yakından ilgilidir. Bu genel kabul, okul öncesi öğretmenin etkililiğinin çok değişkenli olduğu gerçeğini yansıtmaması bakımından önemlidir. Söz konusu değişkenlerden ikisinin öğretmen öz yeterlik algısı ve tükenmişlik duygusu olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücüne ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterlik algısının aracı rol oynayıp oynamadığına ilişkin araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Böylece öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi, bir model çerçevesinde değişkenlerin etki güçlerinin ortaya çıkarılması öğretmenlerin kendi kapasitelerine olan inanç düzeylerinin artırılması ve tükenmişliğin azaltılması gibi işlevsel sonuçlara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

### **1.7. Sayıtlar**

Araştırmada aşağıdaki varsayımlara göre hareket edilmiştir.

1. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının tükenmişlik düzeylerini yordama gücü kullanılan ölçekler ile belirlenebilir.

2. Öğretmenler ölçeklere içten ve dürüst cevaplar vermişlerdir.
3. Kullanılan yöntem ve teknikler araştırmanın amacına uygundur.

### 1.8. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Denizli il merkezinde, bağımsız anaokullarında ve ilköğretime bağlı anasınıflarında, 2011–2012 eğitim öğretim yılında görevli olan okul öncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

### 1.9. Tanımlar

**Okul öncesi eğitim:** Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan, çocukluk yıllarını içine alan, bu yaş çocuklarının bireysel ve gelişimsel özelliklerine, gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan, onların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi bir biçimde yönlendiren bir eğitim sürecidir (Poyraz ve Dere, 2001: 21).

**Öz yeterlik:** “İnsanların, kendi hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkisi olan, belirli düzeylerdeki performansı (başarımı) üretme konusunda, kendilerine duydukları inanç” olarak tanımlanmıştır. Diğer bir ifade ile, insanların nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve kendilerini nasıl motive ettiklerini belirleyen inanç olduğu söylenebilir (Bandura, 1994: 71).

**Tükenmişlik:** Freudenberger “başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu” şeklinde tanımlar (Ardıç ve Polatçı, 2008: 70).



## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde öz yeterlik algısı ve tükenmişlik ile ilgili alan yazına ve bu konuyla ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

##### 2.1.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik inancı üzerindeki araştırmalar, 1970'li yılların sonundan itibaren devam etmektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004: 51). Öz yeterliğin teorik temeli, Albert Bandura (1977, 1997) tarafından geliştirilen, sosyal bilişsel kurama dayanır (Henson, 2002: 137).

##### 2.1.1.1. Sosyal bilişsel kuram

Bireyler, duygu, düşünce, inanç ve davranışları bakımından farklı özellikler göstermektedirler. Araştırmacılar, bireyleri incelemek ve bu özelliklerin ortaya çıkışında etkili olan durumları anlayabilmek amacıyla farklı kuramlar geliştirmişlerdir.

Sosyal Bilişsel Kuram incelendiğinde, hem sosyal kuramın hem de bilişsel kuramın öğretilerini kabul ettiği görülmektedir. Bu iki yaklaşımın özellikleri harmanlanıp ortak düşünceler ortaya çıkarılmıştır (Seçkin, 2011: 15).

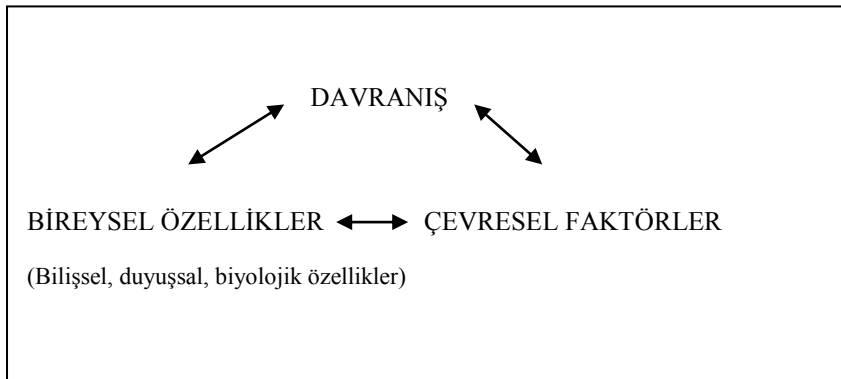
Sosyal Bilişsel Kuram'a göre, bireylerin davranışları birçok kuramın öngördüğünün aksine, tek başına çevresel etkenler ya da tek başına davranışta bulunan kişinin özellikleri tarafından değil; çevresel etkenler, davranışta bulunan bireyin bilişsel yapısı ve diğer özellikleri ile davranışın kendisi olmak üzere üç temel değişkenin etkileşiminin sonucu olarak şekillenir. Bireylerin içinde yaşadığı çevre, onların beklentilerini, kendileri için koydukları hedefleri ve kendilerine ilişkin algılarını, bu beklenti, hedef ve algılar davranışları, davranışlar ise beklenti, hedef ve algıları şekillendiren çevreyi etkiler.

Dolayısıyla, birey bir taraftan çevresi tarafından biçimlendirilirken, diğer taraftan da kendisi çevresini biçimlendirmektedir (Umaz, 2010: 7).

Bandura'nın sosyal bilişsel öğrenme kuramının dayandığı altı temel ilke vardır. Bu altı ilke aşağıda kısaca açıklanmıştır: (Senemoğlu, 2010: 223-225)

### a) Karşılıklı belirleyicilik

Sosyal bilişsel kuram, psiko sosyal işlevi, üçlü karşılıklı etki bağlamında açıklar. Davranış, kişisel faktörler ve çevresel olaylar birbirlerini çift yönlü olarak etkileyen belirleyici etkenler olarak görev yaparlar (Wood ve Bandura, 1989: 361). Bu etkileşim sonucunda bireyin davranışlarında değişiklik gözlenir. Birey çevresini belli yollarla etkilerken, çevresi de onun sonraki davranışlarını etkiler. Örnek olarak, birey çalışmayı çok istese de ortam çok gürültülü olduğunda çalışması engellenebilir. Birey sürekli problem yaratıyorsa, olumsuz bir sosyal çevresi olur.



Şekil 2.1. Üçlü Karşılıklı Nedensellik (Pajares, 2002: 1)

### b) Sembolleştirme kapasitesi

Bandura (1986) insanların, dünyanın kendisinden çok, bilişsel temsilcileriyle etkileşimde bulduklarını; bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak gördüklerini savunmaktadır. Geçmiş olaylar ve gelecek, zihinde canlandırılır, test edilir, beklenir. Geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan materyallerdir.

### c) Öngörü kapasitesi

İnsanlar gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedef belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler. Yani, düşünme etkinlikten önce geldiği için, ileriye düşünebilmeli, gelecek için plan yapabilme kapasitesine sahip olabilmelidirler.

### d) Dolaylı öğrenme kapasitesi

Başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenmedir. Öğrenme, yalnızca insanın kendi davranışlarıyla olsaydı, çok sınırlı bilgilere sahip olunurdu.

### e) Öz düzenleme kapasitesi

İnsanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğidir. İnsanlar ne kadar çalışıp ne kadar uyuyacaklarına, neyi, ne kadar yiyip içeceğine ve toplumda nasıl davranacağına kadar pek çok davranışlarını kendileri kontrol eder. Başkalarından etkilense bile, davranışlarından kendileri sorumludurlar.

### f) Öz yargılama kapasitesi

İnsanların kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma kapasitesidir. Bu yargılar, bireyin bir işi yapmada ne derecede yeterli olacağına ilişkin görüşlerini geliştirir. Bandura, bireyin kendisiyle ilgili bu yargısına öz yeterlik (self efficacy) adını vermektedir.

Sosyal bilişsel kuram'a göre, birey çevreden etkilenirken aynı zamanda da çevreyi etkiler. Geleceğine dair plan yapabilir, davranışlarını kontrol eder ve davranışlarının sorumluluğu alır, kendi yeterliğine ilişkin yargılarda bulunur. Bireyin kendisine ilişkin algısı, yani öz yeterlik, bu kuramın en önemli kavramlarından biridir.

#### 2.1.1.2. Öz Yeterliğin Tanımı

Bandura'ya göre öz yeterlik, "insanların, kendi hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkisi olan, belirli düzeylerdeki performansı (başarımı) üretme konusunda, kendilerine duydukları inanç" olarak tanımlanmıştır. Öz yeterlik

inancı, insanların, nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve kendilerini nasıl motive ettiklerini belirler (Bandura, 1994: 71).

Öz yeterlik bireyin becerilerinin bir fonksiyonu değildir, bireyin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Kahyaoğlu ve Yangın, 2007: 75). Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile ne yapabilirim sorusuna verdiği cevap ile ilgili duyduğu içsel inançtır. Bir başka ifadeyle; durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini koordine etmek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inancıdır (Umaz, 2010: 7).

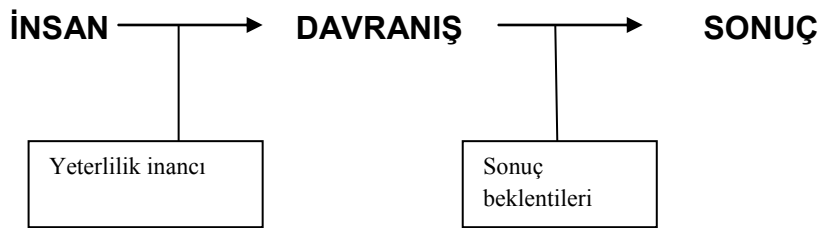
Öz yeterlik inançları, insanların motivasyonu, refahı ve kişisel başarısı için zemin hazırlar (Pajares, 2002: 4). Bireylerin motivasyonlarının yüksek olması, onların ulaşılması güç hedefler belirlemeleri açısından önemlidir. Güç hedefler belirleyen bireyler, hedeflerine odaklanır, onlara ulaşmak için gereken heyecan ve cesarete de sahip olurlar. Başarabileceklerine dair duydukları inanç sayesinde daha çok çaba gösterir, risk almaktan çekinmezler. Problemlerle karşılaştıklarında pes etmezler. Bu da onları başarıya götürür.

Bandura'ya (2001) göre öz yeterlik inançlarının hayatımızdaki yeri büyüktür. Öz yeterlik inançları; kişinin pozitif yada negatif düşünmesini, yaşamında ne türlü amaçlar belirleyeceğini, nasıl bir yaşam biçiminin olacağını, zorluklar karşısında ne derece çaba harcayacağını, çabalarının ürünün nasıl olacağını ve genel anlamda ne kadar stresli olduğunu etkiler. Maddux (1995) ise, öz yeterlik inançlarının kişilerin; hedefler belirlemesini, bu hedeflere ulaşabilecek stratejileri saptamasını, iş güdüsünü, diğer insanlara karşı hissettiği duyguların niteliğini ve yaşamdaki seçimlerini etkilediğini vurgulamaktadır (Akt: Kiremit, 2006: 45).

Düşük öz yeterliğe sahip insanlar kişisel tehlike olarak algıladıkları zor işlerden kaçınırlar. Takip etmeyi seçtikleri amaçları ile ilgili düşük düzeyde beklentilere ve zayıf bir kararlılığa sahiptirler. Nasıl başaracaklarına konsantre olmak yerine kendilerini tahlile odaklanırlar. Zor işlerle karşılaştıklarında kişisel yetersizlikleri, karşılaşılabilecekleri engeller ve her türlü karşıt çıktılar üzerinde dururlar. Çabalarını yavaşlatırlar ve zorluklar karşısında hemen vazgeçerler.

Yüksek yeterlikteki insanlar ise zor işleri kaçınılması gereken bir tehlike olmak yerine, başarılması gerekli zorluklar olarak görürler. Önlerine uğraştırıcı zorlayıcı hedefler koyarlar ve bu hedeflerini devam etmekte kararlı olurlar. Başarısızlık düzeylerinde çabalarını artırır. Başarısızlıklarını yetersiz çabaya, eksik bilgiye ve kazanabilecekleri becerilere yüklerler. Başarısızlıklardan sonra hızlı bir şekilde yeterlik hislerine geri dönerler. Tehlikeli durumlara, onlar üzerinde kontrol kurabilecekleri güveni ile yaklaşırlar. Bu tip bir yeterlik bakış açısı kişisel başarıya götürerek, stresi ve depresyona açıklığı azaltır (Bandura, 1993; Akt: Umaz, 2010: 15).

Pajares (2002), bireylerin istedikleri sonuca ulaşacaklarına inanmadıkları sürece bir konuda girişimde bulunmalarını veya güçlüklerle karşılaştıkları zaman ısrarcı davranmalarını beklememek gerektiğini belirtir. Araştırmalar bireylerin kendilerini güvenli ve yeterli hissettikleri işleri yaptıklarını, kendilerini yeterli hissetmediklerinde işten kaçma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları sürece harekete geçmek konusunda isteksiz davrandıklarını; bir iş yaparken gösterecekleri gayretin düzeyini eylemlerinin tahmini sonucuna göre ayarladıklarını; sonuç olarak, öz yeterlik inançlarının seçimlerinde etkili olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986, Akt: Kurbanoglu, 2004: 138).



**Şekil 2.2. Yeterlik Beklentileri ve Sonuç Beklentileri Arasındaki Farkın Şematik Gösterimi (Bandura, 1977: 193)**

Yeterlik inançları, öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak adlandırılan iki farklı yapıdan oluşan bilişsel bir güdüleyicidir. Öz yeterlik, verilen bir işi/görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançlarıdır (Alabay, 2006: 1). Sonuç beklentisi; bireyin bir iş karşısında göstereceği performansa olan inancının bir yargısıdır. Hangi zorlukların üstesinden gelebileceği, ne kadar çaba harcayacağı, zorluklarla ve engellerle yüz yüze gelmeye ne kadar dayanabileceğine dair duyduğu inançtır (Bandura, 2001: 10).

### 2.1.1.3. Öz Yeterlik Kaynakları

Öz yeterlik inançları, dört ana bilgi kaynağı esas alınarak hazırlanmıştır: performans başarıları, başkaları üzerinden edinilen deneyimler, sözlü iknalar ve fizyolojik durum (Bandura, 1977: 195).

Öz yeterlik inançlarını belirleyen dört kaynak aşağıdaki şekilde açıklanabilir.

#### a) Performans başarıları (*Performance accomplishments*)

Bandura (1977), kişisel deneyimlere dayalı olduğu için, bu bilgi kaynağının öz yeterliğin oluşmasında en etkili kaynak olduğunu belirtmektedir. Bireyler eylemlerinin etkilerini ölçerler ve bu etkilerin yorumları öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasına yardımcı olur. Başarılı olarak yorumlanan sonuçlar yeterliği artırırken, başarısız olunanlar yeterliği düşürür (Pajares, 1997; Akt: Gençtürk, 2008: 12).

#### b) Başkalarının deneyimleri (*Vicarious experience*)

Birçok beklenti başkalarının deneyimlerinden kaynaklanır. (Bandura, 1977: 197) Gözlemci kendisine yakın özellikteki sosyal modellerin başarılı oldukları durumları gözlemleyerek, aynı durumla ilgili olarak, kendilerinin sahip oldukları yetenekler hakkında olumlu inanış ve algılara sahip olmaktadır. Bu durumun tam aksi de mümkündür. Sosyal modelin başarısızlığı, gözlemcide yetersizlik hissi oluşturmakta ve öz yeterlik algısının düşmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1994; Akt: Arpacı, 2011: 38).

#### c) Sözlü iknalar (*Verbal persuasion*)

Otoritelerin ya da birey tarafından önemli görülen kişilerin vereceği cesaret, öğüt gibi sözel destek ve teşvik, bir işin başarı ile yapılması konusunda gösterilecek davranışla ilgili yeterlik algısını arttırabilmektedir (Bandura, 1977; 1994; Akt: Kiremit, 2006: 39).

#### d) Duygusal durum (*Emotionalarousal*)

Bireyin bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması, davranışı gerçekleştirmek için girişimde bulunma ihtimalini artırır. (Kiremit, 2006: 39)

#### 2.1.1.4. Öz Yeterlik Boyutları

Öz yeterliğin üç boyutu vardır. Bu boyutlar organizasyonlarda kişilerin performansı için öneme sahiptir. Bunlar: (Umaz, 2010: 11)

- a) **Büyükük:** Kişinin yapabilme yeteneğine inandığı işin zorluk derecesi ile ilgilidir.
- b) **Güç:** Büyükük hakkındaki yargının güçlü (teyit edilmeyen deneyimlere rağmen baş etme çabalarındaki azim) veya zayıf (zorluklarla karşılaşıldığında kolaylıkla sorgulanan) olup olmaması ile ilgilidir.
- c) **Genelleme:** Bazı deneyimler belli bir göreve has yetkinlik düşünceleri yaratabilir. Diğer deneyimler ise nüfuz alanına bağlı iş ve/veya düzeyleri potansiyel olarak kapsayan daha genelleştirilebilir öz yeterlik inançlarını etkileyebilir.

#### 2.1.1.5. Öğretmen Öz Yeterliğı

Bandura'nın öz yeterlik inancı kuramı, kendileri de birer “*davranış değıştirme mühendisi*” (Senemoğlu, 2001) olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiğı yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. Bu durum, bireylerin gelişimini etkileyebilen öğretmen davranışlarını anlamada ve geliştirmede fayda sağlar (Yılmaz ve diğerleri, 2004: 51). Öğretmenlerin duygularını, düşüncelerini, öğrencilere karşı tutumlarını, performanslarını anlayarak, eğitim sürecinin verimliliğı hakkında tahminlerde bulunulabilir.

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998), öğretmen öz yeterlik kavramını iki ana kaynağı dayandırmaktadır. Bunlardan ilki, Amerikan RAND (Araştırma ve

Geliştirme anlamında, İngilizce Research And Development başharflerinden) şirketi araştırmacılarının yapmış olduğu çalışma, diğeri ise Bandura'nın çalışmasıdır. RAND araştırmacıları tarafından yapılan çalışmada, öğretmen öz-yeterlik inancını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekte iki boyut belirlenmiştir. Bunlardan ilki, “çevresel etkenlerin öğretmenlere göre öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve performansı üzerinde daha fazla etkiye sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen inancını” (genel öğretim yeterliği), diğeri ise, “bir öğretmenin kişisel ve mesleki becerileri ve çabaları sonucunda en zor ve öğrenme motivasyonu en düşük öğrencilere bile ulaşabileceğine ilişkin güvenini” (kişisel öğretim yeterliği) ölçmektedir (Akt: Özdemir, 2008: 279).

Alan yazında öğretmen öz yeterliği kavramı ile ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Örnek olarak:

Ashton (1984) tarafından “öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları”, Guskey ve Passaro (1994) tarafından ise “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak tanımlanmaktadır (Akt: Çapri ve Kan, 2006: 49).

Friedman ve Kass'ın (2002) tanımına göre; öğretmenin a) öğretme ve eğitime süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneğine ve b) kurumsal görevlerini yerine getirme, kurumun ve onun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısıdır (Akt: Kaner, 2010: 197).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) öğretmen yeterliğini, bir öğretmenin, öğrencilerin isteksiz ve güç olanlarında bile bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları meydana getirmek için kendi kapasitesi hakkındaki yargısıdır şeklinde tanımlamışlardır (Akt: Henson, 2002: 138). Öğrenmeye istekli, motive olmuş, gerekli öğrenme alışkanlıklarını yapılandırmış öğrenciler ile eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmenin daha kolay olduğu söylenebilir. Öğrenme ve öğretme süreçleri açısından güç olan, öğrenme konusunda isteksiz öğrencilerde davranış değişikliği meydana getirebilmektir. Bunu başarabilmede öğretmenin sabırlı, ısrarcı olması ve kendi kapasitesine güven duyması çok



önemlidir. Başarabileceğine inanmayan bir öğretmen, genelde olumlu özelliklere sahip çocuklara odaklanıp diğerlerini görmezden gelme eğilimi gösterir. Bu nedenle öğretmenin kendi kapasitesi hakkındaki inancının yüksek olması çok önemlidir.

Öz yeterlik inançları birçok açıdan öğretmenlerin düşüncelerini, karar vermelerini ve davranışlarını etkiler. Öğretmenlerin öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri, sınıf yönetimi, ders organizasyonu, öğretme, öğrencileri öğrenmeleri için motive etme ve öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurmaya ilişkin kararları açısından önemlidir (Erdem ve Demirel, 2007: 574).

Saklofske ve diğerleri (2001) ile Woolfolk ve Hoy (1990), öğretmenlerin öz yeterlik inancı düşük olduğunda, daha katı ve disiplinli bir tutum sergilediklerini, öz yeterlik inancı yüksek olanların ise sınıf yönetimi konusunda daha insancıl bir tutum izlediklerini belirtmişlerdir (Akt: Özdemir, 2008: 280). Düşük öz yeterlik inancına sahip olanlar, sınıf yönetimi becerilerine güvenmedikleri için baskı ve disiplin yoluyla, öğrencileri üzerinde kontrol sağlamaya çalışırlar. Öz yeterlik inancı yüksek olanlar ise, öğrenciyi merkeze alır, problemleri kendilerinin çözmesi için onlara rehberlik eder.

Bu açıdan yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenlerin, farklı düşüncelere saygı gösterdiği, onları denemeye de istekli olduğu düşünülebilir. Ayrıca öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerin gelişimi için yeni teknikler uygulamaya çalışmaları beklenir. Öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin ise, başarılı olabileceklerine inanmadıkları için denemekten kaçınmaları beklenir. Bu da düşük başarıyı beraberinde getirecektir. Benzer şekilde Gibson ve Dembo (1984) etkin öğretimle öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve farklı dönütler vereceğini belirtmektedirler (Akt: Yılmaz ve diğerleri, 2004: 52). Bu bağlamda, eğitim düzeyi, alan bilgisi ne kadar iyi olursa olsun, öğretmenin görevini başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin inancı yeterli değilse eğitim sürecinin verimli olması beklenemez. Çünkü öz yeterlik inancı öğretmenin motivasyonunu etkiler. Kendisine ilişkin algısı olumlu yönde olduğunda motivasyonu yüksek olacağı için, performansı da artar.

### 2.1.2. Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramı, ilk kez gönüllü sağlık çalışanları arasında yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakmayla karakterize bir durumu tanımlamak için Freudenberger tarafından ortaya atılmıştır (Kaçmaz, 2005: 29). Freudenberger tükenmişliği “başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu” şeklinde tanımlar (Ardıç ve Polatçı, 2008: 70).

Günümüzde en yaygın kabul gören tükenmişlik tanımını Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştiren Christina Maslach yapmıştır (Akkurt, 2008: 25). Maslach’a göre tükenmişlik sıklıkla insan odaklı işlerde çalışan kişiler arasında görülen, duygusal olarak tükenme ve umutsuzluk sendromudur. Tükenmişlik sendromunun belirgin yönü, artan duygusal olarak tükenme hissidir. Duygusal kaynakları tükendikçe, çalışanlar duygusal durumlarını artık daha fazla koruyamadıkları hissine kapılırlar (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Edelwich’e (1980) göre tükenmişlik; “başkalarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan bireylerde, çalışma koşullarının bir sonucu olarak görülen; idealizm, enerji ve amaçta sürekli olarak artan bir kayıp” tır (Akt: Yıldırım, 2007: 3).

Tükenmişlik, Cherniss’e göre (1980), “aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepki olarak işten geri çekilme”, Bailey’e göre (1985) “idealizm, enerji ve amacın kaybı”, Dolan’a göre (1987) “kişisel kaynakların sona geldiği, sürekli ümitsizlik ve negativizmin aldığı enerjinin tükenişi” olarak tanımlanmaktadır (Akt: Girgin, 2010: 32).

Starlie’ye (1979) göre tükenmişlik; ters giden bir şeyler olduğunda ve birey buna inanmayı reddettiğinde gelişir. Bu durum sürekli ümitsizlik ve olumsuzluğun olduğu bir enerji tükenişidir. Bir görüşe göre; tükenmişlik, değişimi imkânsız görünen durumların insan ruhuna çizdiklerinin birikimi ile oluşan bir durumdur. Bu bir “mesleksel otizm” dir (Akt: Yıldırım, 2007: 3).

Bütün tanımlamalarda görülen ortak özellik, tükenmişliğin enerji kaybına neden olduğudur. Bu kayıp, bireylerin işlerinden ve iş yerindeki kişilerden soğumasına, isteksizliğe ve performansında düşüklüğe sebep olur.

### **2.1.2.1. Tükenmişlik kuramları**

#### **a) Pines tükenmişlik modeli**

Bu modele göre tükenmişlik, bireyleri duygusal anlamda sürekli olarak tüketen ortamların; bireyler üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumudur (Pines & Arison, 1988; Akt: Akkurt, 2008: 29). Tükenmişliğin temelini, sürekli olarak duygusal baskı altında tutan iş ortamları oluşturur. Fakat bu ortamlar yalnızca işe güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerde tükenmişliğe yol açabilir (Teltik, 2009: 31).

#### **b) Cherniss tükenmişlik modeli**

Bu modelde tükenmişliğin kaynağının stres olduğu vurgulanır. Birey taleplerinin kaynakları aşması nedeniyle stres yaşamaya başlar. Bunlarla başa çıkmayı dener. Sonunda da birey duygusal yükünü azaltmak için iş ile psikolojik ilişkisini kesme davranışları gösterir (Özdoğan, 2008: 3).

Bu modelde; iş yükü, müşteri ile yüz yüze ilişki, belirlenmemiş amaçlar, örgüt içi çatışma, olumsuz iş koşulları, destek ve danışmanlık eksikliği gibi örgütsel değişkenlerin, çalışanın kişiliği, evlilikten aldığı doyum, kariyer planları gibi kişilikle ilgili değişkenler ile etkileşim içinde olduğu ve tüm bu stres kaynaklarının zamanla tükenmişliğe neden olduğu belirtilmektedir (Sılığ, 2003, Akt: Harmanda, 2011: 27).

#### **c) Suran ve Sheridan'ın tükenmişlik modeli**

Suran ve Sheridan'ın (1985) modeli gözlem ve deneyimlere dayanmaktadır. Erken ve orta yetişkinlik süresince gelişimsel açıdan benzer özellikler gösteren dört basamağın detaylı olarak incelenmesini öngörür.

Modeldeki basamaklar şunlardır:

- Kimlik/ rol karmaşası,
- Yeterlilik / yetersizlik,
- Verimlilik / durgunluk,
- Yeniden oluşturma / hayal kırıklığı.

Her bir basamak tükenmişliğin oluşumunda etkili olan hayat tarzını içermektedir. Suran ve Sheridan'a (1985) göre tükenmişlik, her basamakta yaşanma ihtimali bulunan çatışmaların doyumsuz kalması ile ortaya çıkmaktadır. Model Erikson'un (1950) kişilik gelişimi kuramını temel almaktadır (Özgür, 2007: 42).

#### **d) Meier tükenmişlik modeli**

Bu modele göre tükenmişlik, bireylerin işlerinden anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya bireysel yeterliliğin az olmasından dolayı, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Şanlı, 2006: 16).

#### **e) Pearlman ve Hartman tükenmişlik modeli**

Buna göre tükenmişlik, kronik duygusal strese verilen ve üç bileşenden oluşan bir yanıttır. Bu bileşenler, duygusal ve fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşmayı içeren davranış boyutundaki reaksiyonlardır (Sılığ, 2003, Akt: Akkurt, 2008: 29 ).

### **2.1.2.2. Tükenmişliğin boyutları**

Maslach, tükenmişliği üç alt boyutta incelemektedir. Bunlar;

- a) Duygusal tükenme (emotionalexhaustion):** Kişinin yaptığı iş nedeniyle tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. Tükenmişliğin bu boyutu insanlarla çok yoğun ve yüz yüze ilişkinin kaçınılmaz olduğu meslek çalışanlarında görülmektedir. Bu olgu, çalışan kişilerin geçmişte olduğu gibi kendilerini işlerine verememeleri ya da yardım isteyen kişilerin sorumluluklarını üstlenememeleri, engellenme ve gerginlik

hissetmeleri anlamına gelmektedir. (Maslach ve Jackson, 1981; Akt: Özgür, 2007: 45)

**b) Duyarsızlaşma (depersonalizasyon):** İş gereği karşılaşılan insanlara ve işe karşı soğuk, ilgisiz, katı hatta insani olmayan bir tutum gözlenmektedir. Çalışanlar yavaş yavaş işlerinden uzaklaşır, baştaki idealistliklerini ve coşkularını kaybetmeye başlarlar. Olumsuz davranışlar artar, umursamazlık başlar (Izgar, 2001: 3).

Maslach ve Jackson'a göre (1982), bireyleri kendisinden uzaklaştıracak şekilde davranma, diğerlerine ilgi göstermeme, reddetme, diğerlerine düşmanca davranma ve olumsuz reaksiyonlar verme gibi faktörlerle karakterize olan duyarsızlaşma boyutu, tükenmişliğin en problemlili boyutudur (Sılığ,2003; Akt: Özgür, 2007: 46).

**c) Kişisel başarının azalması (lack of personal accomplishment):** Bireyin, başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzı, kendisi hakkında da olumsuz düşünmesine sebep olur. Suçluluk duymaya başlayan birey, kendisini başarısız görmeye başlar. Kendisi hakkında olumsuz düşünceler geliştirmeye başladığından, başarıda ve yeterlik duygularında azalma görülür (Izgar, 2001: 4).

Kısaca özetlemek gerekirse, bu üç boyut arasında önemli bir ilişki vardır. Birey, ilk olarak duygusal olarak tükenmeye başlar. Kendisini sürekli halsiz ve yorgun hisseden birey, bir süre sonra işinden uzaklaşır. İş ortamına girmek istemez. Karşısındaki insanları umursamamaya başlar. Bu olumsuz tutumu yüzünden, görev ve sorumluluklarını yerine getiremez ve kişisel yeterlik duygusunu kaybeder.

Tükenmişlik, insanları farklı şekillerde etkiler. Ruh halleri ya da davranış şekilleriyle ilgili değişiklikler görülebilir. Önceden yapmayı çok sevdiği şeylerden uzaklaşabilir ya da problem etmedikleri, sakinlikle karşıladıkları olaylara çok sert tepkiler gösterebilirler (Tuna, 210: 9).

### 2.1.2.3. Tükenmişliğe etki eden faktörler

Tükenmişliğe etki eden faktörler; kişisel ve örgütsel nedenler olmak üzere iki başlık halinde incelenebilir. Tükenmişliğe neden olan faktörlerin bilinmesi, önlem alınması ve engellenmesi açısından önemlidir.

- a) **Kişisel nedenler:** Kişinin yaşı, eğitim düzeyi, evlilik durumu ve çocuk sayısı, işine aşırı bağlı olma ve kendini işe adama, beklentiler, motivasyon, aşırı hırslı ya da rekabetçi olma, kişisel yaşamdaki stresler tükenmişliği etkileyen kişisel nedenler arasında sayılabilir (Özdoğan, 2008: 9).
- b) **Örgütsel nedenler:** Tükenmişliğin örgütsel nedenleri; yapılan işin niteliği, iş yerinin özellikleri, çalışma süresinin uzunluğu, ücretin yetersizliği, iş yükünün fazlalığı, kişisel temasın miktarı ve çeşitliliği, rol belirsizliği, karara katılamama, çalışılan kişilerin motivasyonunun düşük olması gibi nedenlerdir (Öztürk, 2006: 48).

### 2.1.2.4. Tükenmişliğin evreleri

Edelwich'e (1980) göre tükenmişlik sendromu, idealistik coşku ve hayal kırıklığı, durgunluk, engellenme ve duygusuzluk (apaty) olmak üzere dört aşamada meydana gelmektedir (Acun, 2010: 20). Bu aşamalar kısaca aşağıda açıklanmıştır:

#### a) **İdealistik coşku evresi (1.evre)**

Bu evrede bireyde enerji artışı, yüksek umut düzeyi, gerçekçi olmayan mesleki beklentiler gözlenmektedir. Mesleği her şeyin önündedir. Uykusuzluğa, çalışma ortamındaki gerginliklere, sosyal yaşamından fedakârlık etmeye uyum sağlamaya çalışmaktadır (Tuna, 2010: 12). İşinden başka hiçbir şey düşünmeyen birey, bütün enerjisini işine harcamaktadır.

### **b) Hayal kırıklığı ve durgunluk evresi (2.evre)**

Bireyin enerjinde azalma, işi yavaşlatmaya başlama görülmektedir. İdealleri ve ilkeleri eskisi kadar önemli olmamaya başlar. Görevleri ile ilgili hayal kırıklıkları yaşarlar. İş dışındaki şeyleri daha fazla önemser (Öktem, 2009: 11).

### **c) Engellenme evresi (3.evre)**

Birey, hem hizmet verdiği insanların istediklerini hem de fırsat bulamadığı için kendi isteklerini yerine getiremediği için iki yönlü bir engellenmişlik duygusu geliştirir (Acun, 2010: 20).

### **d) Duygusuzluk (apaty) evresi (4.evre)**

Bu evrede bireyde "iş iştir" düşüncesi oluşmaya başlamıştır. İşe geç gelme, işe az zaman harcama, yakınma, yapması gerekenlerin dışında çaba harcamama davranışları gözlenir. İlgisizlik en üst seviyededir (Teltik, 2009: 32). İş gereği iletişimde bulunulan bütün insanlara karşı yansıtılır. Bu ilgisizlik, bireyin, engellemelerin kendisinde yol açacağı yıkıcılığı önlemek için geliştirdiği başa çıkma şeklidir (Acun, 2010: 20).

Kısaca tükenmişlik, beklentilerin çok yüksek olması sonucunda hayal kırıklığı, enerjide azalma sonucunda durgunluk, beklentileri karşılayamama ve kişisel isteklerden vazgeçme sonucunda engellenmişlik duygusu, kişinin yaptığı işe ve çalışılan insanlara karşı ilgisizliği olmak üzere dört aşamalı bir süreçtir.

#### **2.1.2.5. Tükenmişliğin belirtileri**

Tükenmişlik birçok şekilde gözlemlenebilir. Etkileri ve belirtileri bireyden bireye farklılık gösterebilir. Tükenmişlik yaşayan bireyler, hayatın anlamını yitirdiğini, hayata dair beklentilerinin kalmadığını düşünür, önceden yapmayı çok sevdiği işleri yapmaktan hoşlanmayabilirler. İç dünyalarındaki değişikliklerin yanında davranış şekillerinde de değişiklikler görülebilir. (Tuna, 2010: 9) Tükenmişlik bir semptomlar örüntüsüdür. Bu semptomlar birden bire değil, yavaş yavaş ve uzun bir süre sonunda ortaya çıkar (Peker, 2002: 320). Tükenmişliğin belirtilerini süreç içerisinde gözlemleyip önlem almak, durumun içinden çıkılmayacak kadar kötü bir hal almasını engellemek açısından

önemlidir. Kaçmaz'a (2005: 30) bireyde tükenme durumunda ortaya çıkabilecek bazı belirtiler aşağıdaki gibidir:

**a) Psiko fizyolojik belirtiler:**

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi,
- Enerji kaybı,
- Kronik soğuk algınlığı,
- Sık baş ağrıları ve uyku bozuklukları,
- Kilo kaybı,
- Solunum güçlüğü,

**b) Psikolojik belirtiler:**

- Duygusal bitkinlik,
- Çabuk öfkelenme,
- Hayal kırıklığı,
- Huzursuzluk,
- Sabırsızlık,
- Benlik saygısında düşme,
- Eleştiriye karşı duyarlılık
- Karar vermekte yetersizlik,
- Boşluk ve anlamsızlık hissi,
- Ümitsizlik

**c) Davranışsal belirtiler:**

- Hatalar yapma,
- Bazı şeyleri erteleme
- İşe geç gelme,
- İzinsiz olarak ya da hastalık nedeni ile işe gelmeme,
- İş bırakma eğilimi,
- Hizmetin niteliğinde bozulma,
- İşte ve iş dışındaki ilişkilerde bozulma,



- Kaza ve yaralanmalarda artış,
- Meslektaşlara ve hizmet verilen kişilere, mesleğe vb.. karşı alaycı bir tavır sergileme,
- İşle ilgilenmek yerine başka şeylerle vakit geçirme,
- Kuruma ilginin kaybı

### **2.1.2.6. Tükenmişlik ile Başa Çıkmada Alınabilecek Önlemler**

Tükenmişlik ile başa çıkmak için alınabilecek önlemler, bireysel önlemler ve örgütsel önlemler olmak üzere iki başlık altında incelenebilir.

Bireysel önlemler, kişinin kendisi için yapabileceklerini içermektedir. Ulaşılması mümkün gerçekçi hedefler belirleme, kendini iyi tanıma ve kendini gerçekleştirebilme, yaptığı işin zorluklarını ve sıkıntılarını görme, sorunun farkında olma, zaman zaman işe ara verip tatil yapma, spor yapma, insanlarla iyi geçinme, uyku ve beslenme düzenine, sağlığına dikkat etme, sosyal aktivitelere katılma, dua ve ibadet, hayır demeyi öğrenebilme, zamanı yönetebilme bunlardan bazılarıdır (Demirhan, 2011: 19).

Ayrıca tükenmişlik ile başa çıkabilmek için bireyin sorunun farkına varması, başka bir ifadeyle tükenmişlik yaşadığını kabul etmesi gerekmektedir. Daha sonra tükenmişliğin kaynağı bulunarak sorunun çözümüne gidilebilir. Ancak, tükenmişlik ile yalnızca alınan bireysel önlemlerle başa çıkılamadığı durumlar olabilir. Personelin tükenmişliğinin engellenmesi, onun çalışma isteğini ve performansını arttıracığından, yöneticilerin aldıkları önlemler de oldukça önemlidir.

Örgütsel önlemler, yöneticilerin tükenmişlik belirtilerini hafifletmek için kullandıkları yöntemlerdir. Bu önlemler, kurumlarda yöneticilerin aldıkları kararlarda, personelin ilgi ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları, onların karar sürecine katılımlarının sağlanması, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi, çalışanların bireysel ihtiyaçlarının da göz önünde bulundurulması onlara önemli olduklarının hissettirilmesi, fiziksel ortamın en iyi şekilde düzenlenmesi, çalışanlardan beklenenlerin onlara net olarak ifade edilmesi ve onlara gerçekçi hedefler konulması, ücretlerin artırılması, yöneticilerin hoş

görülür, adaletli ve esnek olması, çalışanlara sosyal destek verilmesi olarak sayılabilir (Izgar, 2001: 29).

### **2.1.2.7. Öğretmen Tükenmişliği**

Tükenmişlik, hemşirelik, polislik, öğretmenlik gibi yüz yüze iletişimin çok fazla olduğu meslek gruplarında yaygın olarak görülmektedir.

Öğretmenlerin genel olarak diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşadıkları kabul edilmektedir (Yıldırım, 2007: 37).

Kyriacou'a (2000) göre, öğretmen tükenmişliği fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler, işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. İşleri çok zaman ve çaba gerektiriyorsa isteksizleşmeye ve ilgisizleşmeye başlayabilirler (Akt: Çimen, 2007: 2).

Eğitim öğretim sürecinde; öğrenci-öğretmen, okul-aile ilişkileri, öğrencilerin disiplin sorunları, çalışılan fiziki ortamın yetersizliği ve öğrenci sayısının çok fazla olması, bürokrasinin fazlalığı, ücret yetersizliği, toplumun eleştirileri, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumlarındaki baskıları, ödüllendirmenin ve kurum içerisinde karar alımlarına katılımın yetersiz olması gibi birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlar öğretmenlerin tükenmesine yol açmaktadır. Sonucunda performansta düşüklük, işten ayrılmak isteme, sık sık devamsızlık yapma, ruh sağlığında bozulma görülür (Yıldırım, 2007: 37).

Eğitim ve öğretim sürecinin en etkili ögesi olan öğretmenin tükenmesi; bir başka deyişle çalışma isteğini ve işine ilgisini kaybetmesi, sürecin kalitesini düşürmekte, bu da sürecin çıktısı olan öğrencilerin niteliklerini dolayısıyla toplumu olumsuz etkilemektedir.

### **2.1.2.8. Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik**

Öğretmenlik mesleği, titizlik, sabır, dikkat ve emek isteyen bir meslek olmakla birlikte; öğretmenin eğitim ortamında, sosyal ortamlarda ya da kendi ailevi ortamında yaşayabileceği gerilimleri de içermektedir (Harmanda, 2011: 25).

Akkurt (2008: 50-52), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri ile ilgili araştırmasında, öğretmenlerden kişisel görüşlerini ve yaşadıkları sıkıntıları ifade etmelerini istemiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar şu başlıklar altında toplanmıştır:

#### **a) Çalışma şartlarının ağır olması:**

Okul öncesi öğretmenlerin çalışma saatlerinin uzun olması, teneffüs olanaklarının olmaması ve okullarda yardımcı personelin bulunmaması sıkıntı yaratmaktadır. Öğretmenin, çocukların eğitimi dışında beslenmeleri ve kişisel bakımlarıyla da ilgilenmek zorunda kalmaları, eğitim seviyesinin düşmesine ve öğretmenin yıpranmasına sebep olmaktadır.

#### **b) Okul öncesi eğitiminin öneminin kamuoyuna yeterince tanıtılmaması:**

Okul öncesi eğitim ve önemi, kamuoyunda yeterince anlatılmamaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin, ebeveynler ve toplum tarafından öğrencilere bir öğretmen olarak değil de abla ya da ağabey olarak tanıtılması, öğretmenin saygınlığının yitirmesine sebebiyet vermektedir.

#### **c) Fiziksel şartların yetersizliği:**

Sınıflar dışında okul öncesi eğitimi bölümüne verilen özel bir mekânın olmaması, eğitimi için tahsis edilen mekânın küçük ve tek bir odadan oluşması, sınıf mevcudunun fazla olması hem eğitimi kısıtlamakta hem de öğretmenlerin hedeflerini tam olarak gerçekleştirmesini engellemektedir. Çocukların gün boyunca aynı ortamda bulunması, onların derslerden soğumasına, eğitim veriminin düşmesine sebep olmaktadır. Bu durum öğretmenin motivasyonunu ve mesleki doyumunu azaltmaktadır.

**d) Okul idaresinin tutumu**

Okul kayıt işlemlerinin kura ile yapılmaması, eşit sayıda (öğrenci sayısı, sabahçı-öğleci) sınıfların olmaması, okullarda öğretmenler arasında çifte standart uygulamalarının olması, sınıflar arasında öğrenci geçişlerinin olması sıkıntılardan bazılarıdır. Bunun yanı sıra anasınıfına yeterince ilgi ve destek gösterilmeyip, çalışmalarından dolayı öğretmenlerin takdir edilmemesi, iş doyumunu ve tükenmişlik açısından öğretmenleri olumsuz etkilemektedir.

Eğitilecek bireyin yaşı küçüldükçe eğitim zorlaşmaktadır. Onun için okul öncesinde çalışacak öğretmenlerin her açıdan nitelikli yetiştirilmesi, daha sonrasında da iyi hallerini korumalarının sağlanması gerekmektedir (Akman ve diğerleri, 2010: 809). Bu durum eğitim öğretim sürecinin verimliliği açısından önemlidir.

## 2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.2.1. Öz yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Bandura'nın, öz-yeterlik algısının bireyin a) etkinliklerinin seçimini, b) güçlükler karşısındaki sebatını c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği konusundaki görüşü birçok araştırmaya konu olmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001: 1).

Kesgin (2006), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Denizli'de görev yapan 184 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin ortalamasının üstünde olduğu, öz yeterlik düzeyi ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik düzeyi ile medeni durum, yaş, aylık gelir, çalışılan okul türü, mezun olunan okul ve kıdem yılı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Şenol (2012), okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarını karşılaştırdığı araştırmasında, Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmakta olan 181 okul öncesi öğretmeni ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 164 okul öncesi öğretmen adayı ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmazken, ön lisans mezunu öğretmenlerde ve 30 yaş üzeri öğretmenlerde öz yeterlik düzeyi yüksek çıkmıştır.

Kadim (2012), okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarını (yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, görev yaptığı yaş grubu, sınıf mevcudu, okul türü ve yardımcı personelin olup olmasına göre) incelemiştir. Bolu'da anaokulları ile ilköğretim okulu anasınıflarında görev yapmakta olan 60 okul öncesi öğretmeni ile çalışılan araştırmada; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerini uygulama ve değerlendirmeye ilişkin öz

yeterlik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Planlamaya ilişkin öz yeterlik düzeyleri ise çalışılan okul türüne ve yardımcı personelin olup olmamasına göre farklılık göstermiştir.

Özyürek (2009), okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerin iş doyumu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi amacıyla yaptığı araştırmasında, anaokulları ve ilköğretim okulları bünyesindeki anasınıflarında görev yapan 65 öğretmen, 21 usta öğretici ve 56 yönetici ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, okul öncesi öğretmen/ usta öğreticilerin öğrenim düzeyi ile iş doyumu arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiş, dört yıllık fakülte mezunu öğretmenlerin iş doyumunun daha az öğrenim görenlere oranla düşük olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmen/usta öğreticilerin kişisel özellik ve mesleki yeterlik algıları, yöneticilerin kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarından daha olumlu bulunmuştur.

Umaz'ın (2010) Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri ve yaşadıkları iletişim sorunlarını, cinsiyet, kıdem durumu, mezun olunan okul ve branş değişkenlerine göre incelediği araştırmasında; Diyarbakır'da görev yapan 300 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, bayan öğretmenlerin etkili iletişim öz yeterlik algıları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Lisansüstü mezunu olan ilköğretim öğretmenlerin sınıf yönetimi algısı düzeyi, ön lisans düzeyi öğretmenlere göre anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Mesleki yeterlilik için lisansüstü mezunu olan ilköğretim öğretmenlerin lisans düzeyi öğretmenlere göre öz yeterlik düzeyleri anlamlı derecede yüksektir.

Zararsız (2012), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip, aralarındaki ilişki düzeyini tespit etmeyi amaçladığı araştırmasında, İstanbul İli Sultanbeyli ilçesinde bulunan 544 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissetmektedirler. Yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, yaş (öğrencilerin katılımına yönelik), kurs-seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), haftada girilen ders saati

(öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), mezun oldukları üniversitenin adına (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç) göre herhangi bir farklılık bulunmazken; yaş (öğrencilerin katılımına yönelik hariç), mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, branş, kurs seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde öz yeterlik), görev yaptıkları okul türü, haftada girilen ders saati (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz yeterlik), mezun oldukları üniversite (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz yeterlik) ve eğitim düzeyi bakımından farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Coşkun'un (2010) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi, öğretim stratejileri alt boyutunda), cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, kurumdan memnuniyet derecesi, başka meslek veya branşa geçme isteği, medeni hal, eğitim seviyesi ve okuma alışkanlıkları düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelendiği araştırmasında; Türkiye illerindeki tüm ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 433 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarında; öz yeterlik algısının cinsiyet, mesleki kıdem, çalıştığı kurumdan memnuniyet derecesi ve medeni hal değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı bulunmuştur. Diğer değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Evli olan öğretmenlerin öz yeterlik algısı yüksek bulunmuş, sebebi sorumluluk duygusunun gelişmiş olması olarak açıklanmıştır. Çalışılan kurumdan memnun olma derecesi de öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilemiştir.

Öztürk (2008), devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları, öz yeterlikleri ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada İstanbul ili, Eyüp ilçesindeki devlet ilköğretim okullarında çalışan 506 sınıf ve branş öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, öz yeterlikleri ile mesleki benlik saygıları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öz yeterlik inancının öğretmenlerin çalışma koşulları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkide ara değişken olarak anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gençtürk (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ve iş doyumunu düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma Zonguldak'ta resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 373 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında oldukça yeterli hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem, branş (öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Araştırmada aralarındaki ilişki düşük de olsa öğretmenlerin öz yeterlik algıları arttığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ya da öz yeterlik algıları azaldığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da azaldığı ortaya çıkmıştır.

Seferoğlu'nun (2005) ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz yeterlik algıları üzerine yaptığı çalışmasında, öz yeterlilik algısının branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanımı ve kullanılan programlar gibi değişkenlere göre farklılık gösterip gösterilmediği incelenmiştir. 4 ilköğretim okulundan 51 öğretmenle yapılan araştırmada, Aşkar ve Umay'ın (2001) geliştirmiş olduğu "Bilgisayar Öz Yeterlilik Algısı" ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu, öz yeterlilik algısı düşük olan öğretmenlerin ise bilgisayar kullanmayı çoğunlukla okulda sunulan kurs aracılığıyla öğrenirken öz yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin bilgisayar kullanmasını deneme yanılma yoluyla öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Türk (2008), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve meslek doyumlarının incelediği araştırmasını, İstanbul il sınırları içerisinde yer alan 11 ilköğretim okulunda görev yapan 207 sınıf öğretmeni üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin, okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği, cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öz yeterlik ve mesleki doyum arasında anlamlı ve ters yönlü ilişki olduğu görülmektedir.



Korkut (2009), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Burdur ilinde görev yapan 401 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Akdoğan'ın (2009) zihinsel engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlediği araştırmasında, 126 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında, katılımcıların büyük çoğunluğunun hem öz yeterlik algısı düzeylerinin hem de stres düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Zihin engelliler öğretmenlerinin özel ya da devlet okullarında çalışmalarına göre öz yeterlik algılarında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki olmadığı, devlet okulları veya özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmanın zihinsel engelliler öğretmenlerinin stres düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

Bilgiç (2011), ilköğretimde çalışan psikolojik danışmanların öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim durumu, görev yeri ve deneyime göre farklılaşp farklılaşmadığını incelediği araştırmasında, Konya ilinde görev yapan 463 ilköğretim psikolojik danışmanı ile çalışmıştır. Araştırma bulgularına göre cinsiyet değişkenine göre psikolojik danışmanların psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre, fakülte mezunu olan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri lisansüstü eğitim alan ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Görev yeri değişkenine göre, psikolojik danışmanların psikolojik danışma

yapmaya ilişkin öz-yeterlikleri anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Deneyime göre, 1-10 yıl görev yapan ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışmaya yönelik öz-yeterlikleri 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde düşükken; 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. 10-20 yıl deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında .05 düzeyinde anlamlılık ortaya çıkmıştır. 10-20 yıl deneyime sahip psikolojik danışmanların psikolojik danışmaya ilişkin öz-yeterlikleri 20 yıl ve üzeri ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Ayrıca, 20 yıl ve üzeri deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanları ile 0-12 ay deneyime sahip ilköğretim psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Özdemir'in (2008) sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının (planlama, uygulama, değerlendirme boyutunda) cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz yeterlik inançlarında cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Kahyaoğlu ve Yangın'ın (2007) araştırmasında, ilköğretim bölümü aday öğretmenlerin (matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği) mesleğe atılmadan önce öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlikleri, cinsiyet, bölüm, öğretim şekli, mezun olunan lise türü ve sınıf düzeyi değişkenleri bakımından incelenmiştir. Matematik öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarına göre daha düşük çıkmıştır. İkinci öğretimde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının normal öğretimdeki öğretmen adaylarına

göre mesleki bakımdan kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyleri, cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve mezun olunan lise türüne göre herhangi bir farklılaşma göstermemiştir.

Gerçek ve diğerlerinin (2006) biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının incelendiği araştırmalarında, Hacettepe üniversitesinde okuyan 159 öğretmen adayıyla çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıflara ve meslek tercih nedenine göre biyoloji öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun olunan lise türü, yerleşim birimi, aylık gelir ve başarı değişkenlerine göre öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yaşa göre farklılık göstermeyip, sınıfa göre farklılık göstermesi, her sınıfta kazanılan deneyimin öz yeterlik açısından önemli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlik mesleğini “öğretmen olmak istediği için” tercih eden öğretmen adayları lehine farklılık olması, öz-yeterlik inancının olumlu etkileri düşünüldüğünde, bu tercih nedeninin öğretmen olacak kişilerin seçiminde dikkate alınması gerekliliğini bir kez daha vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlik mesleğine ilgi duyan ve olumlu tutum içinde bulunan kişilerin öz yeterlik inançlarının da yüksek olacağını göstermektedir.

Özerkan (2007), öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada Edirne’de görev yapan 62 sınıf öğretmeni ve sınıflarında öğrenim görmekte olan 1515 tane 5. Sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ve ders başarıları ile cinsiyetleri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, öğretmen öz-yeterlik algısı ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlı olmadığı; öğretmen öz-yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Quinn (2007)'de anaokulu ve kreşlerde görev yapan öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri hakkındaki bilişsel düşünceleri ile öğretimde öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerden geri alınan olumlu çıktılarının/sonuçlarının öz yeterliliği etkilediği, olumlu çıktılarının sayısının yüksek öz yeterlilikle ilişkisi olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğretimdeki öz yeterlilikleri; gelecek ile ilgili korkuları, mevcut davranışları ve öğrencilerin sosyal yeterlikleri hakkındaki algıları ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur (Akt: Teltik, 2009: 64)

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek (2010), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliklerinin, sınıf kalitesi ve çocukların dil ve okuma yazma kazanımlarıyla (okuryazarlık becerisi) ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, Amerika'da 67 okul öncesi öğretmeni ve 4-6 yaş aralığında 328 çocukla çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmen öz yeterliği, sınıf kalitesi, çocukların -kelime bilgisi dışında- kelime kazanımları ile anlamlı ve pozitif düzeyde ilişkili bulunmuştur. Öğretmen öz yeterliği, sınıf kalitesi, kelime kazanımları arasında belirgin bir ilişki vardır. Öz yeterliği yüksek olan ve sınıf kalitesi iyi olan öğretmenlerin öğrencilerinde kelime kazanımının yüksek olduğu görülmüştür.

Ashton (1984), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançlar olarak tanımlamaktadır. Bu alanda yapılan araştırmalarda, öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içinde gerçekleştirdikleri uygulamaları etkilediği ve öz yeterlik inancı güçlü olan bir öğretmenin öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davrandığı ortaya çıkmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990; Woolfook ve Hoy, 1990; Akt: Kesgin, 2006: 79).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2002) öğretmen yeterliğine katkıda bulunan unsurlarla ilgili, 255 öğretmenle yaptıkları araştırmalarında, ilkokul öğretmenleri, ortaokul ve lise öğretmenlerine göre daha yüksek yeterlik göstermişlerdir. Kariyer durumu da öğretmenlerin yeterlik inançlarını etkilemiştir. Deneyimli öğretmenler beş yıldan az deneyimi olan öğretmenlerden daha yüksek yeterlik göstermişlerdir. Bunun en önemli sebebi, deneyimli

öğretmenlerin, sınıf yönetimi yeteneklerini geliştirmek ve etkili öğretim yöntemlerini belirlemek için yeterli zamanlarının olmasıdır.

Vaezi ve Fallah (2011), İngilizce öğretmenlerinde öz yeterlik ve stres ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, İran'da görev yapan 108 İngilizce öğretmeni ile çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öz yeterlik ve stres arasında anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Öz yeterliğin iki boyutu – bireysel ve kurumsal yeterlikler- İngilizce öğretmenlerinin stres düzeylerini etkileyebileceği bulunmuştur.

Ginns ve Watters'ın (1990) araştırmasında, fen bilgisi öğretmen adayının öz yeterlik inancı ile fen bilgisi derslerinin öğretmen yetiştirme programındaki yoğunluğu arasında zayıf bir ilişki bulunduğu halde, sonuç beklentilerini önemli ölçüde etkilediği bulunmuştur. Enochs ve Riggs'in (1990) araştırması da, öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi konusundaki mesleki yeterlilik duygularının alan bilgisi, öğretim programı ve öğretmenliğe karşı tutum tarafından etkilendiğini göstermektedir (Akt. Umaz, 2010: 16).

Howell'ın (2006), ilköğretim sınıflarında, öğretmenlerin öz yeterlik algısıyla öğrencilerin performanslarının karşılaştırıldığı çalışmada, öğrencilerin başarısı, öğretmenin öz yeterlik algısı ve öğretmenlikteki tecrübesiyle kıyaslanmıştır. Öz yeterlik algıları yüksek öğretmenlerin öğrencileri, öz yeterlik algısı düşük öğretmenlerin öğrencilerine göre matematik derslerinde daha fazla başarı göstermiş, öğretmenlikteki deneyim ile öğrencilerin başarısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

## **2.2.2. Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar**

Gürbüz (2008) araştırmasında, Kars ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş tatmin düzeylerinin, bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada Kars ili ve ilçelerinde bulunan resmi okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 181 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma bulguları, tükenmişlik düzeyinde yaş, mesleki kıdem, mesleği isteyerek mi seçtiği, çalışılan statü (kadrolu

öğretmen, usta öğretici), okul türü, meslek seçimi nedeni değişkenlerinin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açtığını; medeni durum, mezun olunan okul, görev yeri, toplam aylık net gelir değişkenlerinin anlamlı farklılıklara yol açmadığını ortaya koymuştur. Mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıkları, kişisel başarı boyutunda fark olmadığı, kadrolu öğretmenlerin usta öğreticilere göre daha fazla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. Anaokulu öğretmenlerinin, anasınıflı öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Tükenmişlik ve iş tatmini düzeyleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tükenmişlik düzeyi azaldığında iş tatmin düzeyi artmakta, tükenmişlik düzeyi arttığında iş tatmin düzeyi azalmaktadır.

Teltik'in (2009) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının, iş doyumuna ile tükenmişlik düzeyine etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmasında; İstanbul ilinde, Kadıköy, Maltepe, Ümraniye, Üsküdar, Beşiktaş, Şişli, Küçükçekmece ve Gaziosmanpaşa ilçelerindeki anasınıflarında, Milli Eğitim'e bağlı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan 258 okul öncesi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçları, tükenmişlik düzeyinde, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, gelir durumu, okul türü, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki öğrenci sayısı, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki branş dersi öğretmeni sayısı değişkenlerinin, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumuna düzeyleri ve mesleki yeterlilik algıları arasında pozitif, iş doyumuna ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif, mesleki yeterlilik algıları ve tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, öğretmenliği kendileri için uygun bir iş olarak görüp görmeme, şimdiye kadar görev yapılan okul sayısı, çalışma saatleri, görev yapılan bölge değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmışlardır. Türkiye'nin değişik illerinde görev yapan 395 okul öncesi öğretmeninden toplanan veriler sonucunda, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı

boyutlarında değişen ağırlıklarla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Cinsiyet ve medeni durum değişkenlerinde anlamlı bir ilişki saptanamamış, çalışma saatleri ve öğretmenliği kendileri için uygun bir iş olarak görüp görmeme değişkenlerinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Öğretmenliği kendine uygun görmeyen ve çalışma saatleri uzun olan öğretmenler daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır.

Harmanda (2011), Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmaya 266 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerde kıdem yılı ve yaş arttıkça duygusal tükenmişliğin arttığını, evli olanların kişisel başarı boyutunda daha yüksek düzeyde tükenmişlik gösterdiğini bulmuştur. Mesleğinde ilerleme beklentisi olmayan ve mesleğinde ilerleme şansı olmadığını düşünen öğretmenlerin Duygusal Tükenme düzeyleri, “Mesleğimde ilerlemek istiyorum” diyen öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Alınan hizmet içi eğitim sayısı azaldıkça, kişisel başarı tükenmişlik düzeyi artmaktadır. Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı boyutlarında, mesleki kıdem, yaş ve mesleği seçme nedeni değişkenlerine göre; Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında ise medeni durum, hizmet içi eğitim alma sıklığı ve sahip oldukları çocuk sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanamamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi alt testleri ile çocuk davranışlarını değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmezken; Tükenmişliğin alt boyutları olan Duygusal Tükenme ile Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yıldırım (2007), anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada İstanbul ilindeki resmi ve özel anaokullarında görev yapan 109 anaokulu öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; medeni durum, yaş ve kıdem durumları tükenmişlik düzeyini etkilemezken, sahip olunan çocuk sayısına göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşma görülmüştür. Tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Toplu (2012), okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini, cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, mesleki kıdem, okul düzeyi değişkenlerine göre incelediği araştırmasında İzmir’de görev yapan 567 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet ve çocuk sayısı değişkenlerinde anlamlı farklar bulunmazken, ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin, birinci kademe öğretmenlerine göre daha fazla tükendiği görülmüştür. Duyarsızlaşma boyutunda, bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre, evli öğretmenlerin de boşanmış öğretmenlere göre daha fazla tükendiği bulunmuştur.

Kan (2008), bir grup okul öncesi öğretmenin tükenmişlik durumunu incelemek için, 72 öğretmenin katılımıyla yaptığı araştırmasında hizmet süresi fazla olan, mesleğini isteyerek seçen ve ilköğretim bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının, mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise duygusal tükenme puanlarının yüksek olduğunu saptanmıştır.

Akkurt (2008), okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesine yönelik araştırmasında İstanbul – Pendik’te bulunan Mili Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında, ilköğretim bünyesindeki anasınıflarında ve Mili Eğitim Bakanlığına bağlı özel anaokullarında görev yapan, 150 okul öncesi öğretmeni ile çalışmıştır. Araştırma sonuçlarında; yaş, kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Öztürk (2006), okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve duygusal zekâ, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasında, İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeniyle çalışmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ alt boyutları ve toplam puan ortalamalarında, eğitim düzeyi ve sosyal etkinliklere katılım değişkenlerinde, iş doyumu puan ortalamalarında okul türü, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım ve idari tutum değişkenlerinde, tükenmişlik düzeylerinde ise yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım sayısı, kurum koşulları, sosyal etkinliklere katılım,



işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Tuğrul ve Çelik'in (2002) normal çocuklarla çalışan kadın anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlikleriyle ilişkili faktörleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Türkiye'nin farklı illerindeki özel ya da devlete bağlı kurumlarda çalışan 216 kadın öğretmenle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, alınan eğitim duyarsızlaşma alt ölçek puanıyla, kurumun niteliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçek puanlarıyla ilişkili bulunurken, üç ölçek puanının da yaşa göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Peker'in (2002), anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliği okul düzeyi, cinsiyet, öğrenim düzeyi ve mesleki kıdem bakımından incelediği araştırmasına, 30 anaokulu, 30 ilköğretim ve 30 lise olmak üzere toplam 90 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğrenim düzeyi arttıkça tükenmişlik düzeyleri anlamlı şekilde artmaktadır. Lise öğretmenleri ilköğretim ve anaokulu öğretmenlerine göre anlamlı şekilde daha fazla tükenmişlik göstermektedirler. Erkek öğretmenler bayan öğretmenlere göre anlamlı şekilde daha fazla tükenmişlik göstermişlerdir. Mesleki kıdem öğretmenlerin tükenmişlik puanlarında anlamlı bir farka neden olmamıştır.

Ertürk'ün (2012), özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, demografik değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik ve anksiyete düzeylerini incelediği çalışmasına, İstanbul'un çeşitli ilçelerinden Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında en az 1 sene görev yapmış olan 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerin sonucunda; tükenmişlik faktörleri ile anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Özdemir (2008), sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya Uşak ilinde 39 ilköğretim okulunda görev yapan 503 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunmayan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik

yaşadıkları ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arttıkça tükenmişliğin tüm boyutlarında azalma meydana geldiği ortaya konulmuştur.

Gençay'ın (2007) beden eğitimi öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre farklılığını belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasına 93 beden eğitimi öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin demografik değişkenleri ile iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Beden eğitimi öğretmenlerinin günlük çalışma süreleri ile iş doyumları ve tükenmişlikleri arasında ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde çalışma ortamından memnun olmaları ile iş doyumları arasında ilişki belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlikleri arasında negatif ilişki belirlenmiştir.

Baran, Bıçakçı, İnci, Öngör, Ceran ve Atar'ın (2010), öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerini belirlemek için yaptıkları araştırmalarında, Ankara ilinde anaokulu, ilköğretim okulu ve özel eğitim kurumunda çalışan 228 öğretmenle çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; öğretmenin mali imkânlarının, personelin miktar ve kalitesinin, tükenmişliğin duygusal tükenmişlik boyutunda anlamlı bir farklılığa neden olduğu, çalışılan kurumun hem duyarsızlaşmayı, hem düşük kişisel başarıyı etkilediği görülmektedir.

Tuna (2010), Ankara ili (merkez) ve ilçelerinde görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yerleri, ders verdikleri sınıf mevcudu, ders araç-gereç yeterlik durumu, okullarındaki spor salonu bulunma durumu, beden eğitimi ders saati yeterlilik durumu, mesleki seminer veya hizmet içi eğitime katılma durumu, öğretmenlik mesleğinin gelirini yeterli bulma durumu ve iş değişikliği yapmak isteme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada Ankara'da görev yapan 430 beden eğitimi öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, kadınların erkeklere oranla daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, kişisel başarı boyutunda 6-10 yıl kıdemi olan beden eğitimi öğretmenlerinin 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlere oranla daha fazla tükenme yaşadıkları, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, duyarsızlaşma boyutunda ders saatini az bulan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları gözlenmiştir. Beden eğitimi

öğretmenleri, “duygusal tükenme” alt boyutunda orta, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” boyutlarında düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Başka bir deyişle, “düşük bir tükenmişlik” düzeyine sahiptirler.

Başer ve Çobanoğlu (2011), araştırmalarında ilköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve nedenlerini araştırmışlardır. Nitel ve nicel olarak iki boyutta ve tarama modelinde tasarlanan çalışmada, Denizli ilinde görev yapan 40 ilköğretim denetmenine anket uygulanmış, ardından 5 denetmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular denetmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında çoğunlukla “nadiren” düzeyinde tükenmişlik yaşadıklarını, kişisel başarı boyutunda ise “çoğu zaman” düzeyinde kendilerini başarılı bulduklarını göstermektedir. Ayrıca, denetmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaş ve eğitim değişkenine göre farklılık göstermezken, ödül alma değişkenine göre farklılık göstermektedir.

Şahin (2010), ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmasında, Sakarya ilinin Adapazarı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görevli 450 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlere ait bazı bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, medeni durum, eşinin mesleği, algıladığı sosyo-ekonomik durum) ilköğretim öğretmenlerinin yaratıcılık, yaşam doyumu ve tükenmişlik düzeyine etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde, duygusal tükenme düzeyleri yüksek, duyarsızlaşma düzeyleri normal ve kişisel başarı düzeyleri düşük bulunmuştur. Bayan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri bay öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre, duyarsızlaşma düzeyleri, Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinde en düşük çıkmıştır. Duygusal tükenmişlik 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde en fazla bulunmuş ve kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve yaşam doyumu düzeyleri, algılanan düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olma yönünde anlamlı bulunmuştur. Öğretmenlerin yaratıcılık ve yaşam doyumu düzeyleri ise, cinsiyet,

medeni durum, kıdem yılı, branş ve eşin mesleği değişkenlerinden etkilenmemektedir.

Kale (2007), beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini, cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, öğretmenliği isteyerek seçme, mesleğe giriş, meslekteki hizmet yılı, toplam görev yapılan okul sayısı, görev yeri, mesleki deneyimi, eğitim durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 247 beğen eğitimi öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, mesleği isteyerek seçmeyen beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek, iş doyumları düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca görev yapılan toplam okul sayısı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin arttığı ve iş doyum düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin arasındaki ilişkiye bakıldığında, iş doyum ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Tükenmişlik düzeyi ile alt boyutları arasında beklendiği gibi pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kuvan (2009), bilişim teknolojileri öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve tükenmişlik düzeylerini incelemiş, araştırmaya İstanbul İli/Avrupa yakasındaki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 259 bilişim teknolojileri öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe tükenmişlik düzeylerinin azaldığını bulmuştur. Erkek öğretmenlerin tükenmişlikleri bayan öğretmenlere göre fazla, bekâr öğretmenlerin tükenmişlikleri de evli olanlara göre fazla çıkmıştır. Kıdem arttıkça tükenmişliğin azaldığı, köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin ilçelerde görev yapan öğretmenlere göre daha fazla tükendiği görülmüştür.

Gezer, Yenel ve Şahal'ın (2009) öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ve sosyo demografik özellikleri ile ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada 365 BESYO (Beden Eğitimi ve Spor Y.O.) öğretim elemanı ile çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre; öğretim elemanlarının duygusal tükenme düzeyleri, coğrafi bölgelere göre, kişisel başarı düzeyleri ise, yaş, yönetsel görev, akademik düzey ve coğrafi bölge değişkenlerine göre anlamlı

düzeyde farklılaşmaktadır. Öğretim elemanlarının duyarsızlaşma düzeyleri ile kişisel ve mesleki özellikleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Garcia (2004), öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri incelediği araştırmasında dışa dönük öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik duygusu yaşadığını, sınırlı yapıya sahip olanların daha olumsuz duygular, ruhsal dengesizlikler ve sert tepkiler gösterdiklerini bulmuştur. Ayrıca, psikolojik sorunların fazlalığı, yönetimle olan iletişimin yetersizliği, terfi olanaklarının azlığı ve mesleki prestijin düşük olmasının, duygusal tükenmeye etki eden değişkenlerin başında geldiği, özel okullarda çalışan ve öğrencilerle iyi ilişkiler kuran hoşgörülü öğretmenlerin kişisel başarılarının da daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Akt: Teltik, 2009: 62).

Kokkinos (2007), tükenmişlik, kişilik ve iş stres faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlediği araştırmasında, Kıbrıs'ta görev yapan 447 ilkökul öğretmeniyle çalışmıştır. Cinsiyet, medeni durum, mesleki deneyim, medeni hali, , eğitim durumu değişkenleri göz önünde bulundurularak yapılan çalışmada mesleki kıdemi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 10 yıldan az olan öğretmenlere göre; evli kadın öğretmenlerin evli erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, hem kişilik hem de işe bağlı stres, tükenmişliğin alt boyutlarıyla ilişkilidir. Nevrotizm, kişisel başarı alt boyutu dışında, tükenmişliğin tüm boyutlarının ortak belirleyicisi olmuştur.

Hughes ve diğerleri (1987), araştırmalarında kendine güvenen, duyarlı ve dışa dönük öğretmenlerin tükenmişliğe karşı daha dirençli olduklarını, sıkıntılı durumlarda bile başarı duygularında azalma görülmediğini, duygusal olan öğretmenlerin ise daha kolay tükenebildiklerini belirtmektedirler (Akt: Izgar: 2001: 52).

Mukundan (2011), Malezyada'ki bayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve bu olguyla ilişkili faktörleri belirlediği çalışmasında, ilkökul, ortaokul ve lise seviyelerinde eğitim veren 437 öğretmenle çalışmıştır. Verilerin toplanmasında, bireysel özellikler (Örneğin; medeni durum, çocuk sayısı, yaş ve öğretim deneyimi) ve örgütsel faktörler (Örneğin; eğitim seviyesi ve iş yükü)

hakkında demografik bir anket, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı tükenmişlik düzeyleri için Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Çocukların eğitim seviyesi, yaş ve deneyim bayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili bulunurken, medeni durum ve iş yükünün ilişkili olmadığı görülmüştür.

Hakanen, Bakker ve Schaufeli (2006), öğretmenlerin tükenmişlik ve işe bağlılık düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, 2038 Fin öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; iş zorluğu ve sağlığını kaybetme ilişkisinde tükenmişliğin etkili olduğu bulunmuştur. İşe bağlılık, iş kaynakları ile kurumsal bağlılık ilişkisinde etkilidir. Kaynaklar yetersiz olduğunda, düşük işe bağlılık oluşur. Bu da tükenmişliğe sebep olur.

Azeem ve Nazir (2008), üniversite öğretmenlerinin tükenmişliklerini inceledikleri araştırmalarında, öğretim görevlileri, okutmanlar ve profesörlerden oluşan 300 kişiyle çalışmışlardır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanterini kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretim görevlilerinin duygusal tükenmişlik düzeyleri yüksektir ve profesörlerin ve okutmanların duygusal tükenmişliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Okutmanların duygusal tükenmişlik düzeyleri, öğretim görevlileriyle kıyaslandığında daha düşük, profesörlerle kıyaslandığında daha yüksek düzeydedir. Okutmanlarla profesörler arasında anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Bu üç grubun duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerinde anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Hipps ve Holpin (1991) devlet okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin memnuniyetsizlik ve tükenmişlik düzeylerini incelemiş, mesleğin zor olması, öğrencilerle ilişkilerde yaşanan eksiklikler, maaş, ücret ve saygınlık durumları gibi konuların tükenmişlik üzerinde etkili olduklarını belirtmişlerdir (Akt: Kale, 2007: 32)

Grayson ve Alvarez (2008), okul ortamını oluşturan bileşenleri (ebeveyn/topluluk ilişkileri, idareciler, öğrenci davranış değerleri) incelemiş ve onların, temel tükenmişlik boyutlarından; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve

düşük kişisel başarı üzerindeki etkisini değerlendirmiştir. Çalışma, Ohio'nun güneydoğusunda kırsal kesimde bulunan 17 okulda, öğretmen stresinin ve tükenmişliğinin son seviyelerini öngören ve bunları etkileyen nüfussal faktörler (cinsiyet, yaş, öğretmenlikte geçen yıl tecrübesi gibi), öğretmenin tatmin olması, öğretmen gözünden okul ortamı gibi etkenlerin yakınsal ilişkisini incelemiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, okul ortamına ait farklı durumlar tükenmişliğin üç temel boyutuyla birebir ilgilidir. Ayrıca, okul ortamı ve tükenmişlik arasındaki ters ilişkiye aracılık eden etmen, hem duygusal tükenme boyutu, hem duyarsızlaşma boyutu için öğretmenlerin memnun olma düzeyleridir.

### 2.2.3. Öz yeterlik ve Tükenmişlik ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Karahan (2008), özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarını ve tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya, İstanbul ilinde İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı 13'ü özel özel eğitim okulu, 34'ü resmi özel eğitim okulu olmak üzere toplam 47 özel eğitim okulunda çalışan psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimciler, rehberlik ve psikolojik danışmanlardan seçilen 263 eğitimci katılmıştır. Araştırma sonucunda, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları alan, çalışmakta oldukları alan, meslekte çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri, çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile sosyo demografik değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Bümen (2010) araştırmasında, demografik değişkenler, tükenmişliğin üç alt boyutu (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) ve öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırmaya İzmir'de görev yapan 179 sınıf ve 622 branş öğretmeni (toplam 801 öğretmen) katılmıştır. Bulgulara göre, tükenmişliğin üç alt boyutunda da kıdem, okul türü (özel ya da devlet) ve sınıf mevcudu ile anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Devlet okulunda çalışan öğretmenler özel okulda çalışanlardan daha fazla

tükenmektedir. Sınıf öğretmenleri duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında branş öğretmenlerine göre daha fazla tükenmektedir. Cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Öz yeterlik inançları tükenmişlik durumu ile ters yönde (olumsuz) ve orta düzeyde ilişkilidir; düşük öz yeterlik inancı yüksek tükenmişlik durumuna işaret etmektedir. Öz yeterlik inancının üç alt boyutu da tükenmişliğin kişisel başarı boyutunun anlamlı yordayıcısıdır. Öğrenciyle kaynaşmadaki öz yeterlik inancı duygusal tükenmenin tek yordayıcısıdır. Tükenmişliğin tüm alt boyutlarının (ortak) tek yordayıcısı öğrenciyle kaynaşmadaki öz yeterlik inancıdır.

Çimen (2007), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları, yeterlik algıları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkisini saptamayı amaçladığı araştırmasında, Kocaeli ili Gebze ilçesindeki toplam 96 ilköğretim okulunda görev yapan 390 öğretmenle çalışmıştır. Araştırma sonucunda, öz yeterlik üç boyutunun tükenmişlik kişisel başarı boyutu ile arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenci katılımı ile duyarsızlaşma boyutu arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir.

Telef (2011), öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmaya İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 349 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonunda öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif, tükenmişlikleri ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinde demografik değişkenlere göre bazı farklılıklar saptanmıştır.

Brouwers ve Tomic (2000) çalışmalarında, 243 ortaöğretim öğretmeni arasında, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlilik ile tükenmişliğin üç alt boyutu arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmada yapısal eşitlik modeli analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlilik



faktörünün, ortaöğretim öğretmenleri arasında görülen tükenmişliği önlemek ve iyileştirmek için yapılan müdahalelerde göz önünde bulundurulması ve dikkate alınması kararına varılmıştır.

Friedman (2003), öz yeterlik algısı ile tükenmişlik ilişkisini incelemiştir. 322 İsraili öğretmen ile çalışmış ve onlara öz bildirim anketi uygulamıştır. Algılanan tükenmişlik ile algılanan öz yeterlik arasında ters korelasyon bulunmuştur. Öz yeterlik algısı düşük olanlarda, algılanan tükenmişliğin daha fazla olduğu görülmüştür.

Fives, Hamman ve Olivarez'in (2005), Amerika'da 49 aday öğretmenle yaptıkları araştırmalarında, öğretmen yeterliği, öğretmen tükenmişliği, öğrenme ortamı ve öğrenme desteği analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; tükenmişlik adaylık döneminde başlamıştır. Zamanla yeterlikte artmalar, tükenmişlikte azalmalar görülmüştür. Öğretim dönemi içerisinde iyi destek almış öğretmen adaylarının tükenmişlik seviyeleri daha düşüktür.

Skaalvik ve Skaalvik (2010), öğretmenin okul algısı, öğretmen öz yeterliği, öğretmen genel yeterliği, öğretmen tükenmişliği, öğretmen iş doyumu ilişkisini inceledikleri araştırmalarında, ilkökul ve ortaokullarda çalışan 2249 Norveçli öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırmada yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Sonuçlarda, öğretmen öz yeterliği tükenmişliğin iki boyutuyla ilişkili bulunmuştur. (duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma) Öğretmenin iş doyumu, duygusal tükenmişlikle yüksek ilişkili, öz yeterlikle zayıf fakat doğrudan ilişkili bulunmuştur.

Betoret'in (2008) öz yeterlik, okul kaynakları, iş stresörleri ve tükenmişlik ilişkisini incelediği araştırmasına 724 İspanyol, ilkökul ve ortaokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; İş stres kaynakları, okul kaynakları ve öz yeterlik (sınıf yönetimi ve öğretimsel öz yeterlik) ile anlamlı ve negatif, tükenmişlik ile anlamlı ve pozitif ilişkilidir. Öğretmenlerin tükenmişliğini açıklamada duygusal tükenmişlik çok önemli rol oynamaktadır.

Aftab, Shah ve Mehmood (2012), doktorlarda öz yeterlik ile tükenmişliğin ilişkisini incelemek için, Pakistan'da farklı hastanelerde görev yapan, yaşları 26 ile 45 arasında değişen 80 doktorla çalışmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına

göre; öz yeterlik ile tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamlı ve negatif ilişkiler bulunmuş, öz yeterlik ile kişisel başarı arasında anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Ayrıca bayan doktorların erkek doktorlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, öz yeterliğin cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi ile veri toplama araçlarına yer verilmektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009: 81). Böylece Denizli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri betimlenmiş ve değişkenlerin birbirlerindeki değişkenliğe ne düzeyde katkı sağladıkları Yapısal Eşitlik Modeli çerçevesinde SPSS 16.0 ve AMOS 7.0. programları kullanılarak test edilmiştir.

#### 3.2. Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Denizli ili merkezinde bulunan 91 ilköğretim okulu ve 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen ölçeklerden, eksik doldurulanlar, boş bırakılanlar, çift seçenek işaretlenenler elendikten sonra kalan 236 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır.

##### 3.3.1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterliklerini nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Öz Yeterlik Ölçeği, 24 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut öğretim stratejileri (öğretmenlerin farklı stratejileri hangi düzeyde kullanabilecekleri), ikinci alt boyut öğrenci katılımını sağlama (öğretmenlerin yapılan etkinliklerde öğrencileri başarılı olabileceklerine hangi düzeyde inandırabilecekleri), üçüncü alt boyut ise sınıf yönetimidir (öğretmenin sınıf içindeki problem davranışlarla başa çıkmadaki başarısı). Her alt boyutta 8 madde bulunmaktadır.

Alt boyutlara göre maddelerin dağılımları şu şekildedir:

- Öğretim stratejileri: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- Öğrenci katılımı sağlama: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- Sınıf yönetimi: 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Uyarılama çalışması sonrasında, ölçek için yapılan güvenilirlik ve geçerlik analizlerinde, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları; öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için “.82”, sınıf yönetimi alt boyutu için “.84”, öğretim stratejileri alt boyutu için “.86” ve ölçeğin geneli için “.93” olarak bulunmuştur.

Ölçek maddelerine 1 (Yetersiz)’den 9 (Çok Yeterli)’a doğru Likert dereceleri üzerinden cevap verilmektedir.

Öğretmen öz yeterliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalama 9’a ne kadar yakınsa, öğretmen öz yeterliğinin de o kadar yüksek olduğu anlamına gelir. Alt boyutların değerlendirilmesinde, her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9’a yakınlığına bakılır (Zararsız, 2012: 60).

**Çizelge 3.1. Öz yeterlik ölçeği puan aralıkları**

Puan Aralıkları	
1-2	Yetersiz
3-4	Çok az yeterli
5-6	Biraz yeterli
7-8	Oldukça yeterli
9	Çok yeterli

### 3.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Araştırmada, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Ergin (1992) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) kullanılmıştır.

Ölçekle ilgili güvenirlik çalışması Ergin (1992) tarafından iki yöntemle yapılmıştır. Birincisi ölçeğin iç tutarlılığının hesaplanmasıdır. Toplam 522 doktor ve hemşireden oluşan gruptan elde edilen verilerin Cronbach Alpha katsayıları: duygusal tükenmişlik .83, duyarsızlaşma .65, kişisel başarı .72 şeklindedir. İkinci olarak güvenirlik test-tekrar test yöntemiyle incelenmiştir. Bunun için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 deneğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin test- tekrar test güvenirlik katsayıları: duygusal tükenmişlik .83, duyarsızlaşma .72 ve kişisel başarı .67 şeklindedir (Teltik, 2009: 72).

Ölçek 22 maddeden ve üç alt boyuttan oluşmaktadır.

- 1) **Duygusal tükenmişlik alt boyutu**, bireyin işi nedeniyle kendisini bitkin ve duygusal olarak aşırı yıpranmış hissetmesini ifade etmektedir. Bu alt ölçekte yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalması ile ilgili 9 madde yer almaktadır. Bunlar; 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, ve 20. maddelerdir.
- 2) **Duyarsızlaşma alt boyutu**, kişinin iş ortamında hizmet, bakım, tedavi ya da öğretim hizmeti alıcısı kişilere karşı insafsız ve kişiliksiz bir şekilde davranmasıyla ilgili ifadelerden oluşmaktadır. Beş maddeden oluşan duyarsızlaşma alt boyutunda 5, 10, 11, 15 ve 22. maddeler yer almaktadır.
- 3) **Düşük kişisel başarı alt boyutu**, insanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve kişisel başarılı olma duygularını değerlendirir. Bu alt boyut 8 maddeden oluşmakta ve 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19. ve 21. maddelerini içermektedir (Maslach, 1981; Maslach, Jackson, Leiter, 1997, Akt: Toplu, 2012: 70)

Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarına ait puanlar hesaplanırken, bu alt boyutlara ait maddelere öğretmenlerin katılım düzeylerine bağlı olarak 1' den 5'e doğru artan şekilde bir puan verilir. Düşük kişisel başarı alt boyuna ait puan ise bu boyuta ait maddelere öğretmenlerin katılma düzeylerine bağlı olarak 5' den 1'e doğru azalan şekilde bir puan verilmesiyle hesaplanır. Puanlama sonucunda ölçekten ve alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yükseldiği şeklinde yorumlanır.

Her madde için Likert derecelemeleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır.

1=Hiçbir zaman 2=Çok nadir 3=Bazen 4=Çoğu zaman 5=Her zaman

**Çizelge 3.2. Tükenmişlik ölçeği puan ortalamalarına göre tükenmişlik düzeyleri**

	<b>YÜKSEK</b>	<b>ORTA</b>	<b>DÜŞÜK</b>
<b>Duygusal tükenmişlik</b>	30 ve üzeri	19–29	8–18
<b>Duyarsızlaşma</b>	23 ve üzeri	15–22	6-14
<b>Kişisel başarı</b>	30 ve üzeri	19-29	8-18

Bu araştırmada ölçekten elde edilebilecek maksimum puan dikkate alınarak tükenmişlik düşük, orta ve yüksek şekilde üç gruba ayrılmıştır. Alt boyutlardan alınabilecek maksimum puanlardan minimum puan çıkarılmış, bulunan puanın üçe bölünmesi ile kesim noktaları bu araştırma için bulunmaya çalışılmıştır.

Buna göre;

Duygusal tükenme alt boyutunda 30 ve üzeri puanlar yüksek tükenmişlik olarak kabul edilmekte, elde edilen puanlar 19–29 arasında değişiyor ise orta, 8–18 arasında ise düşük düzeyde kabul edilmiştir.

Duyarsızlaşma, alt boyutunda 23 ve üzeri puanlar tükenmişlik olarak kabul edilmekte, elde edilen puanlar 15–22 arasında değişiyor ise orta, 6–14 arasında ise düşük düzeyde kabul edilmiştir.

Kişisel başarı alt boyutunda ise 30 ve üzeri puanlar yüksek tükenmişlik olarak kabul edilmekte, elde edilen puanlar 19–29 arasında değişiyor ise orta, 8–18 arasında ise düşük düzeyde kabul edilmiştir (Tavlı, 2009: 51).

### **3.4. Verilerin Analizi**

Elde edilen verilerin çözümlenmesi için bilgisayar ortamında SPSS 16.0 ve AMOS 7.0 paket programları kullanılmıştır. Araştırmanın problemi, alt problemleri ve denenceler dikkate alınmak suretiyle, temel betimleyici istatistiklerin yanı sıra, Pearson Korelasyon katsayısı, regresyon analizleri ve yapısal eşitlik modeli analizleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUM

#### 4.1. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde değişkenlerin ilişkilerine, yordama güçlerine ve aracılık rolüne ilişkin analiz sonuçları verilmiş ve bu sonuçlar kısaca açıklanmıştır.

##### 4.1.1. Betimleyici Analizler

Öğretmenlerin öz yeterlik ve tükenmişliği ne düzeyde yaşadıklarını belirlemek amacıyla temel betimleyici analizler yapılmış ve aşağıda açıklanmıştır.

##### 4.1.1.1. Öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri

Çizelge 4.1: Öz yeterlik düzeylerine ilişkin betimleyici değerler (n = 236)

	$\bar{X}$	ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Genel öz yeterlik	174,50	18,56615	114,00	214,00
Öğretim stratejileri	58,19	6,68808	41	72
Öğrenci katılımı	57,71	6,39347	38	72
Sınıf yönetimi	58,59	6,71516	35	72

Çizelge 4.1’de okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerine ilişkin betimleyici değerlerin sonucunda, genel öz yeterlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 174,5$ ), öğretim stratejileri öz yeterlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 58,1$ ), öğrenci katılımı öz yeterlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 57,7$ ), sınıf yönetimi öz yeterlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 58,5$ ) bulunmuştur. Buna göre, en yüksek öz yeterlik algısı sınıf yönetimi alt boyutunda iken ( $\bar{X} = 58,5$ ), en düşük öz yeterlik algısı öğrenci katılımı alt boyutundadır ( $\bar{X} = 57,7$ ).



Madde ortalamalarına göre; genel öz yeterlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 174,5: 24 = 7,70$ ), öğretim stratejileri öz yeterlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 58,1: 8 = 7,26$ ), öğrenci katılımı öz yeterlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 57,7: 8 = 7,21$ ), sınıf yönetimi öz yeterlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 58,5: 8 = 7,31$ ) sonuçları bulunmuştur.

**Çizelge 4.2. Tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimleyici değerler (n = 236)**

	$\bar{X}$	Ss	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Duygusal tükenmişlik	17,19	5,53689	9,00	36,00
Duyarsızlaşma	7,42	2,62863	5,00	18,00
Düşük kişisel başarı	16,77	4,24948	8,00	32,00

Çizelge 4.2’de okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin betimleyici değerlerin sonucunda, duygusal tükenmişlik ortalama puanı ( $\bar{X} = 17,1$ ), duyarsızlaşma ortalama puanı ( $\bar{X} = 7,4$ ), düşük kişisel başarı ortalama puanı ( $\bar{X} = 16,7$ ) bulunmuştur. Buna göre, en yüksek tükenmişlik düzeyi duygusal tükenmişlik alt boyutunda iken ( $\bar{X} = 17,1$ ), en düşük tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma alt boyutundadır ( $\bar{X} = 7,42$ ).

#### 4.1.2. Korelasyon Analizleri

Öz yeterlik düzeyi ile tükenmişlik düzeyinin ilişkisini test etmek amacıyla Pearson Korelasyon katsayısı (r) analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda çizelgede verilmiştir.

**Çizelge 4.3. Öz yeterlik düzeyi ile tükenmişlik düzeyi ilişkisi (n=236)**

Değişkenler	Duygusal tükenmişlik	Duyarsızlaşma	Düşük kişisel başarı
Genel öz yeterlik	-,270(**)	-,256(**)	-,498(**)
Öğretim stratejileri	-,223(**)	-,209(**)	-,456(**)
Öğrenci katılımı	-,246(**)	-,270(**)	-,477(**)
Sınıf yönetimi	-,290(**)	-,244(**)	-,467(**)

\*\*p<,01

Çizelge 4.3'de öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki korelasyona bakıldığında;

Genel öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,270$ ,  $p < ,01$ ), genel öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,256$ ,  $p < ,01$ ), genel öz yeterlik düzeyi ile düşük kişisel başarı arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,498$ ,  $p < ,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,223$ ,  $p < ,01$ ), öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,209$ ,  $p < ,01$ ), öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile düşük kişisel başarı arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,456$ ,  $p < ,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,246$ ,  $p < ,01$ ), öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,270$ ,  $p < ,01$ ), öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi ile düşük kişisel başarı arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,477$ ,  $p < ,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,290$ ,  $p < ,01$ ), sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif düzeyde anlamlı ( $r = -0,244$ ,  $p < ,01$ ), sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile düşük kişisel başarı arasında negatif düzeyde ( $r = -0,467$ ,  $p < ,01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tükenmişliğin alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizleri duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşmanın .545 düzeyinde, duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarının ise .331 düzeyinde, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarının .283 düzeyinde anlamlı pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

### 4.1.3. Regresyon Analizleri

Değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerine ilişkin daha detaylı bulgulara ulaşmak için basit (linear) regresyon analizleri yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

#### 4.1.3.1. Genel öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolü

Genel öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolünü belirlemek için sırasıyla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeyleri bağımlı, genel öz yeterlik düzeyi ise bağımsız değişken olarak ele alınmış ve bulgular aşağıda açıklanmıştır.

**Çizelge 4.4. Duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada genel öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,270	,073			18,347	,000***
<b>Genel öz yeterlik</b>			-,270	-4,283		,000***

\*\*\*p<,001

Çizelge 4.4'deki bulgulara göre genel öz yeterlik düzeyinin duygusal tükenmişlik düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R<sup>2</sup> (,07), F =18,347, p<,001). Diğer bir ifadeyle toplam öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır.

**Çizelge 4.5. Duyarsızlaşma düzeyini yordamada genel öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,256	,066			16,463	,000***
<b>Genel öz yeterlik</b>			-,256	-4,057		,000***

\*\*\*p<,001

Çizelge 4.5'deki bulgulara göre genel öz yeterlik düzeyinin duyarsızlaşma düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (,06),  $F = 16,463$ ,  $p < ,001$ ). Diğer bir ifadeyle genel öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır.

**Çizelge 4.6. Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada genel öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,498	,248			77,001	,000***
<b>Genel öz yeterlik</b>			-,498	-8,775		,000***

\*\*\* $p < ,001$

Çizelge 4.6' daki bulgulara göre genel öz yeterlik düzeyinin düşük kişisel başarı düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (,24),  $F = 77,001$ ,  $p < ,001$ ) Diğer bir ifadeyle genel öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %24'ünü açıklamaktadır.

#### **4.1.3.2. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolü**

Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolünü belirlemek için sırasıyla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeyleri bağımlı, toplam öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyi ise bağımsız değişken olarak analizine sokulmuş ve bulgular aşağıda açıklanmıştır.

**Çizelge 4.7. Duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	T	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,223	,050			12,224	,001
<b>Toplam öğretim stratejileri</b>			-,223	-3,496		,001

\*\*\* $p < ,001$

Çizelge 4.7' deki bulgulara göre toplam öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyinin duygusal tükenmişlik düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (.22),  $F=12,224$ ,  $p<,001$ ). Diğer bir ifadeyle öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %5'ini açıklamaktadır.

**Çizelge 4.8. Duyarsızlaşma düzeyini yordamada öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,209	,044			10,653	,000
<b>Toplam öğretim stratejileri</b>			-,209	-3,264		,001

\*\*\* $p<,001$

Çizelge 4.8' deki bulgulara göre toplam öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyinin duyarsızlaşma düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (.04),  $F=10,653$ ,  $p<,001$ ). Diğer bir ifadeyle öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

**Çizelge 4.9. Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,456	,258			61,567	,000***
<b>Toplam öğretim stratejileri</b>			-,456	-7,846		,000***

\*\*\* $p<,001$

Çizelge 4.9'daki bulgulara göre toplam öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyinin düşük kişisel başarı düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (.25),  $F=61,567$ ,  $p<,001$ ). Diğer bir ifadeyle öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %25'ini açıklamaktadır.

#### **4.1.3.3. Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolü**

Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolünü belirlemek için sırasıyla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeyleri bağımlı, toplam öğrenci katılımı

öz yeterlik düzeyi ise bağımsız değişken olarak analizine sokulmuş ve bulgular aşağıda açıklanmıştır.

**Çizelge 4.10. Duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,246	,060			15,053	,000***
<b>Toplam öğrenci katılımı</b>			-,246	-3,880		,001***

\*\*\*p<,001

Çizelge 4.10' daki bulgulara göre toplam öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyinin duygusal tükenmişlik düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R<sup>2</sup> (,06), F=15,053 p<,001). Diğer bir ifadeyle öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır.

**Çizelge 4.11. Duyarsızlaşma düzeyini yordamada öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,270	,073			18,399	,000***
<b>Toplam öğrenci katılımı</b>			-,270	-4,289		,000***

\*\*\*p<,001

Çizelgede 4.11' deki bulgulara göre toplam öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyinin duyarsızlaşma düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R<sup>2</sup> (,07), F=18,399, p<,001). Diğer bir ifadeyle öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %7'sini açıklamaktadır.

**Çizelge 4.12. Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,477	,228			69,090	,000***
<b>Toplam öğrenci katılımı</b>			-,477	-8,312		,000***

\*\*\*p<.001

Çizelge 4.12'deki bulgulara göre toplam öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyinin düşük kişisel başarı düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (,22),  $F= 69,090$ ,  $p<,001$ ).Diğer bir ifadeyle öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %22'sini açıklamaktadır.

#### 4.1.3.4. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolü

Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin tükenmişlik düzeyini yordamadaki rolünü saptamak için sırasıyla duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeyleri bağımlı, toplam sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi ise bağımsız değişken olarak analizine sokulmuş ve bulgular aşağıda açıklanmıştır.

**Çizelge 4.13. Duygusal tükenmişlik düzeyini yordamada sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,290	,084			21,409	,000***
<b>Toplam sınıf yönetimi</b>			-,290	-4,627		,000***

\*\*\* $p<,001$

Çizelge 4.13' deki bulgulara göre toplam sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyinin duygusal tükenmişlik düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (,08),  $F=21,409$ ,  $p<,001$ ).Diğer bir ifadeyle sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %8'ini açıklamaktadır.

**Çizelge 4.14. Duyarsızlaşma düzeyini yordamada sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,244	,060			14,806	,000***
<b>Toplam sınıf yönetimi</b>			-,244	-3,848		,000***

\*\*\* $p<,001$

Çizelge 4.14' deki bulgulara göre toplam sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyinin duyarsızlaşma düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (.06),  $F=14,806$   $p<,001$ ). Diğer bir ifadeye sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %6'sını açıklamaktadır.

**Çizelge 4.15. Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,467	,218			65,122	,000***
<b>Toplam sınıf yönetimi</b>			-,467	-8,070		,000***

\*\*\* $p<.001$

Çizelge 4.15' deki bulgulara göre toplam sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyinin düşük kişisel başarı düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (.21),  $F=65.122$ ,  $p<.001$ ). Diğer bir ifadeyle sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi, toplam varyansın %21'ini açıklamaktadır.

#### 4.1.3.5. Duygusal tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma düzeyini yordamadaki rolü

**Çizelge 4.16. Duyarsızlaşma düzeyini yordamada duygusal tükenmişlik düzeyinin rolü**

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,545	,297			98,673	,000***
<b>Duygusal tükenmişlik</b>			,545	9,933		,000***

\*\*\* $p<.001$

Çizelge 4.16' daki bulgulara göre duygusal tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır ( $R^2$  (.29),  $F=98,673$ ,  $p<,001$ ). Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik düzeyi, toplam varyansın %29'unu açıklamaktadır.



#### 4.1.3.6. Duyarsızlaşma düzeyinin düşük kişisel başarı düzeyini yordamadaki rolü

Çizelge 4.17. Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada duyarsızlaşma düzeyinin rolü

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,349	,122			32,533	,000***
<b>Duyarsızlaşma</b>			,349	5,704		,000***

\*\*\*p<,001

Çizelge 4.17' deki bulgulara göre duygusal tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R<sup>2</sup> (.12), F=32.533, p<.001). Diğer bir ifadeyle duyarsızlaşma düzeyi, toplam varyansın %12'sini açıklamaktadır.

#### 4.1.3.7. Duygusal tükenmişlik düzeyinin düşük kişisel başarı düzeyini yordamadaki rolü

Çizelge 4.18. Düşük kişisel başarı düzeyini yordamada duygusal tükenmişlik düzeyinin rolü

	R	R <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	t	F	P
<b>Yordayıcı Değişken</b>	,283	,080			20,330	,000***
<b>Duygusal tükenmişlik</b>			,283	4,509		,000***

\*\*\*p<.001

Çizelge 4.18' deki bulgulara göre duygusal tükenmişlik düzeyinin düşük kişisel başarı düzeyinin değişkenliğindeki rolü anlamlıdır (R<sup>2</sup> (.08), F=20,330, p<,001). Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik düzeyi, toplam varyansın %8' ini açıklamaktadır.

#### 4.1.4. Yapısal Eşitlik Modeli Analizleri

Araştırmanın bu kısmında elde edilen bulguların değerlendirilmesi için özellikle son dönemlerde sosyal bilimlerde giderek artan bir öneme sahip olmaya başlayan yapısal eşitlik modelleri kullanılmıştır.

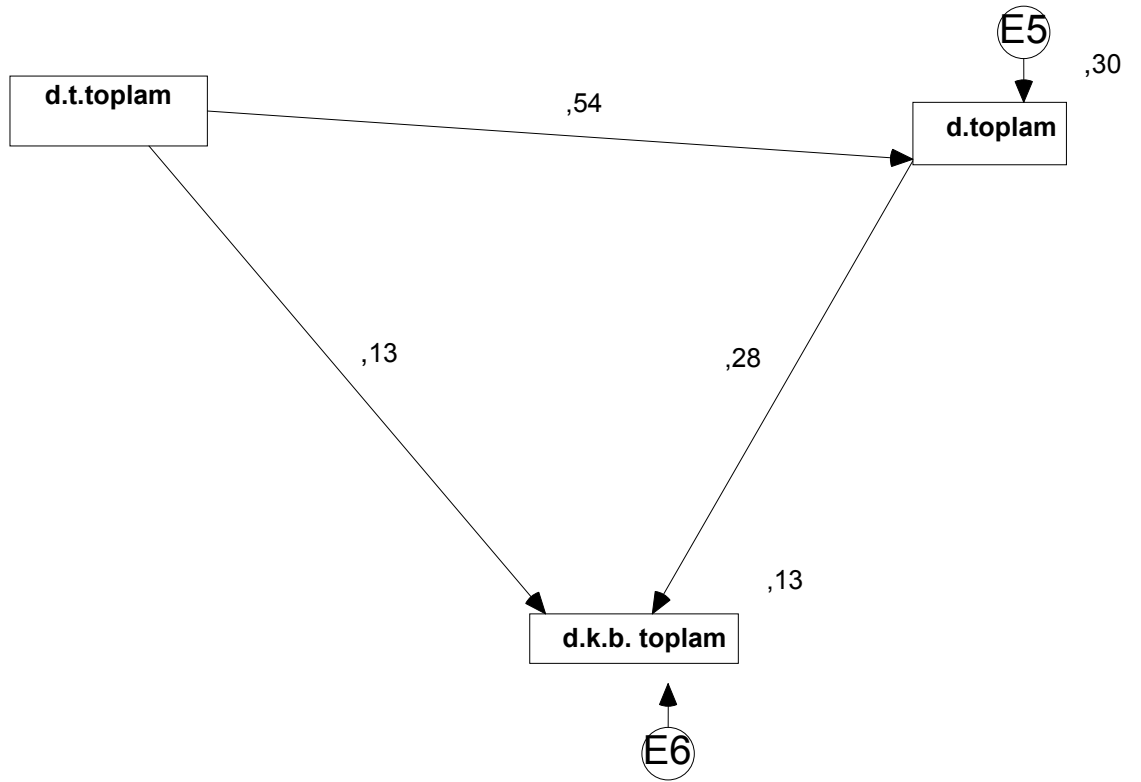
Yapısal eşitlik modelleri gözlenen değişkenler (observed variable) ve örtük değişkenler (latent variable) arasındaki nedensel ilişkilerin ve korelasyon ilişkilerinin bir arada bulunduğu modellerin test edilmesi için kullanılan istatistiksel bir teknik olup bağımlılık ilişkilerini tahmin etmek için, varyans, kovaryans analizleri, faktör analizi ve çoklu regresyon gibi analizlerin birleşmesiyle meydana gelen çok değişkenli bir yöntemdir (Dursun ve Karagöz, 2010: 3). Diğer bir açıklama ile yapısal eşitlik analizi birbirleriyle ilişkili iki aşama içermektedir. Birinci aşama gözlemlenen değişkenlerle örtük değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren ölçüm modelinin araştırılmasıdır. İkinci aşama ise farklı örtük değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarıldığı yapısal modelin araştırılmasıdır. Sonuçta elde edilen model ile verilerin uyumluluğu, çeşitli uyum indekslerine (fit indexes) göre değerlendirilmektedir. Alan yazında kabul görmüş yaygın uyum indeksleri çizelge 4.22' de sunulmuştur (Byrne, 2001; Şimşek, 2007; Akt: Çetin ve Basım, 2010: 262)

**Çizelge 4.19. Yapısal Eşitlik Modelleri Uyum İndeksleri**

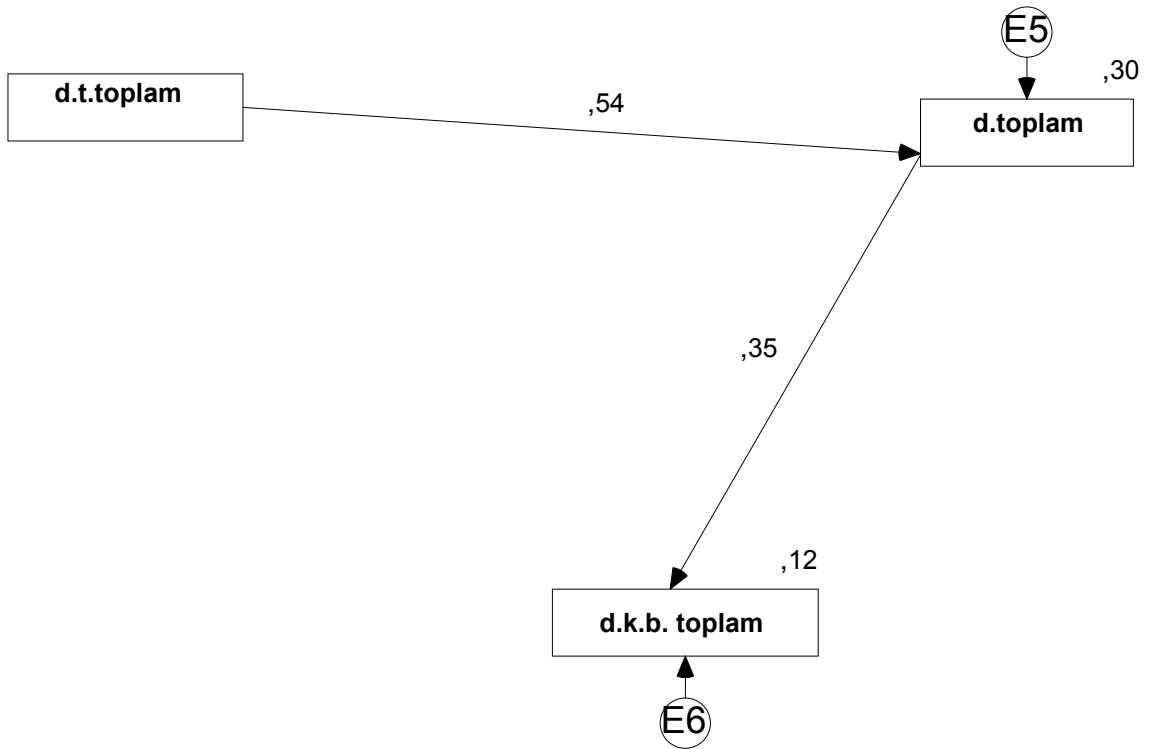
Uyum testi	İyi uyum	Yeterli uyum
$\chi^2/df$	$0 \leq \chi^2/df \leq 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 3$
CFI	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,08 \leq RMSEA \leq 0,05$
NFI	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$
TLI	$0,95 \leq TLI \leq 1,00$	$0,90 \leq TLI \leq 0,95$

$\chi^2$ =Chi-Square (Ki-Kare); df=Degree of Freedom (Serbestlik Derecesi); GFI=Goodness-of fit index (İyilikUyum İndeksi); AGFI=Adjusted goodness-of-fit index(Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi), CFI=Comparativefit index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi); RMSEA=The root mean square error (Yaklaşık Hataların OrtalamaKarekökü); NFI=Normed fit index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi); TLI=Tucker Lewis index (Tucker Lewisİndeksi).

#### 4.1.4.1. Duyarsızlaşmanın aracılık rolü



Şekil 4.1. Duyarsızlaşmanın aracılık rolü

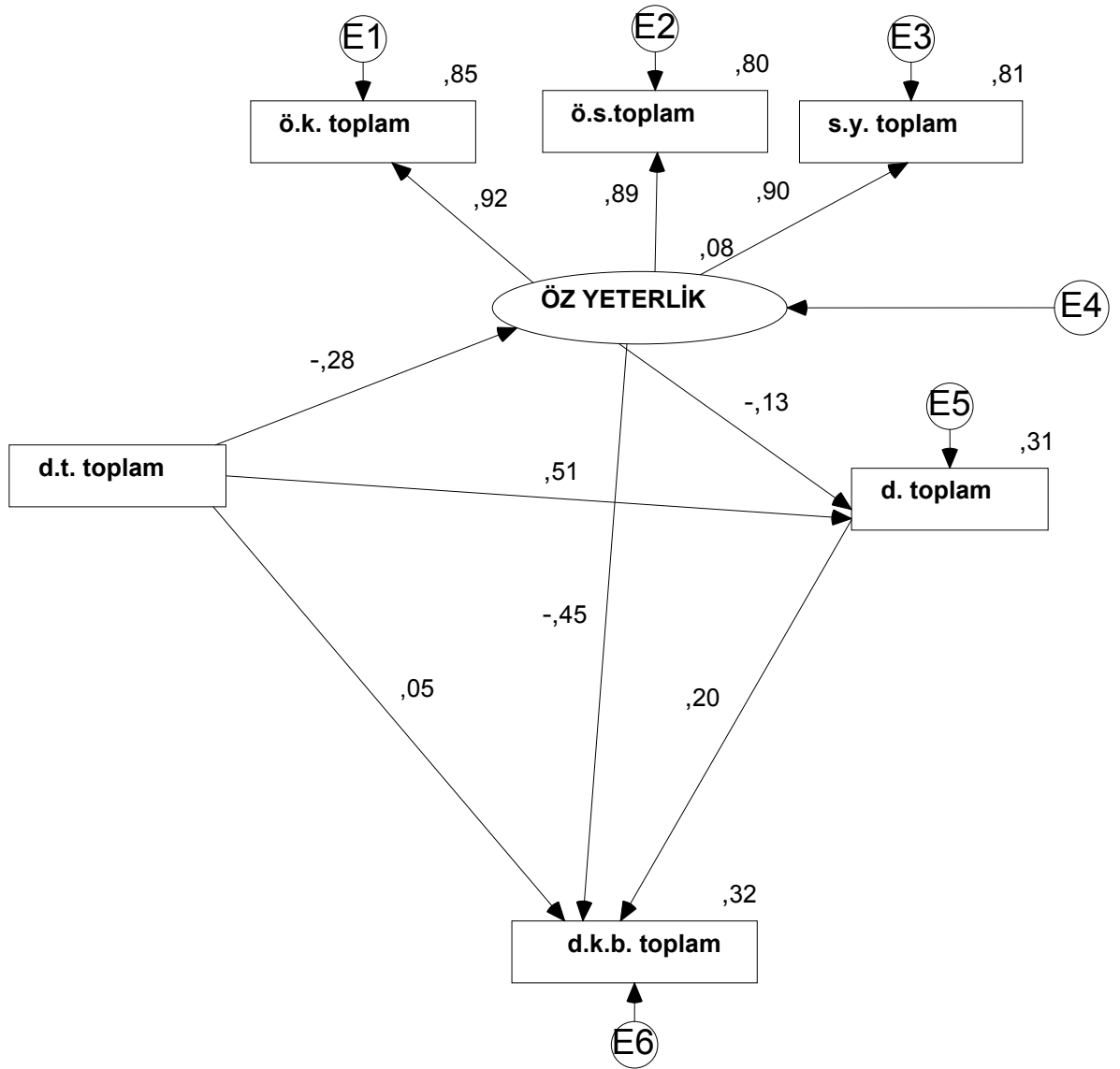


Şekil 4.2. Duyarsızlaşmanın aracılık rolü

Şekil 4.1' e göre yapısal eşitlik modeli analizleri öngörülen modelin (H16) uygunluğunu desteklemektedir. ( $\chi^2(1, N = 236) = 3.276, p > .070$ . ( $\chi^2/df = 3.276$ ). GFI = .99, **RMSEA = .09**, SRMR= .038, CFI = .98, TLI = .94, RFI = .98, NFI = .97). Uygunluk indeksleri incelendiğinde, sadece RMSEA değerinin belirlenen kriterler dışında kaldığı diğer indekslerin ise belirlenen aralıkta olduğu görülmektedir.

Tükenmişlik döngüsü analiz edildiğinde duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmayı ( $\beta = .54, p < .001$ ), duyarsızlaşmada düşük kişisel başarıyı yordamaktadır ( $\beta = .28, p < .001$ ). Duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarı düzeyini anlamlı olarak yordamamaktadır ( $\beta = .13, p > .05$ ). Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamaktadır. Duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 30' nu açıklarken, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma birlikte düşük kişisel başarıdaki toplam varyansın % 13' ünü açıkladığı görülmektedir. Duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı üzerindeki doğrudan etkisi denklemden çıkarıldığında (Şekil 4.2.) duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarıyı yordama gücünün arttığı görülmüştür ( $\beta = .35, p < .001$ ). Yeni yapılan analizde duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 30' nu açıklarken, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma birlikte düşük kişisel başarıdaki toplam varyansın % 12' sini açıkladığı görülmektedir.

#### 4.1.4.2. Öz yeterliğin aracılık rolü

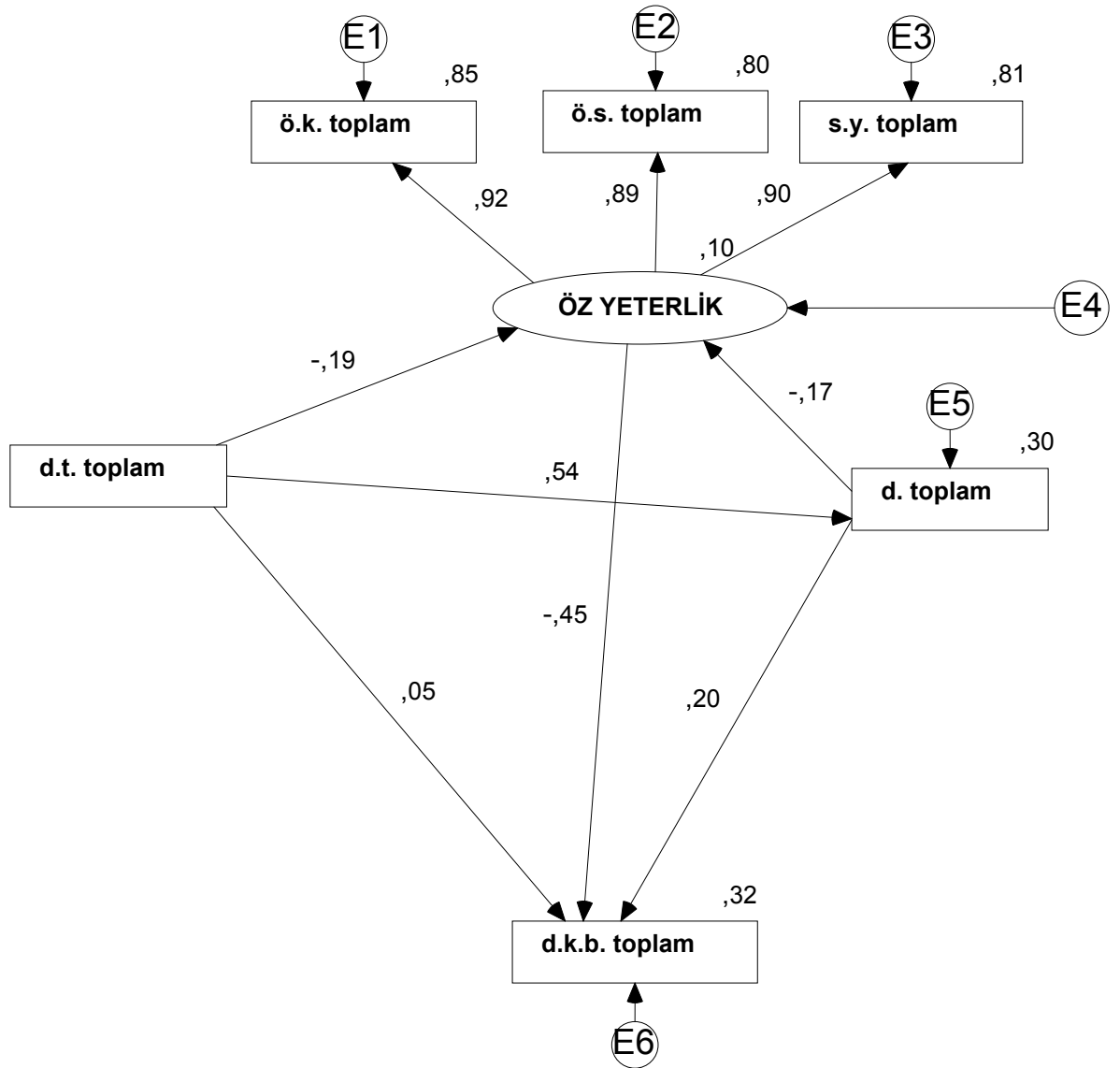


Şekil 4.3. Öz yeterliğin aracılık rolü

Şekil 4.3'e göre YEM analizleri modelin (H17) uygunluğunu desteklemektedir. ( $\chi^2(6, N = 236) = 6.05, p > .419$ . ( $\chi^2/df = 1.006$ ). GFI = .99, RMSEA = .005, SRMR = .014, CFI = 1, TLI = .1, RFI = .98, NFI = .99).

YEM analizleri, duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı ( $\beta = .51, p < .001$ ) ve öz yeterlilik düzeyini doğrudan ( $\beta = -.28, p < .001$ ) yordadığını göstermektedir. Analizler ayrıca duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı öz yeterlilik aracılığıyla dolaylı olarak ta öngördüğünü göstermektedir ( $\beta = -.13,$

$p < .05$ ). Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik- duyarsızlaşma ilişkisinde öz yeterlilik inancı kısmi aracılık rolü oynamaktadır. Son olarak yapısal eşitlik modeli analizleri, duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını doğrudan ön görmediğini ( $\beta = .05$ ,  $p > .05$ ), duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını öz yeterlilik ( $\beta = -.45$ ,  $p < .001$ ) ve duyarsızlaşma ( $\beta = .20$ ,  $p < .01$ ) aracılığıyla dolaylı olarak ön gördüğünü göstermektedir. Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik – düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlilik inancı ile duyarsızlaşmanın tam aracılık rolü oynamaktadır. Duygusal tükenmişlik öz yeterlilikteki toplam varyansın % 8' ini, duygusal tükenmişlik ve öz yeterlilik birlikte duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 31' ini açıklarken, duygusal tükenmişlik, öz yeterlilik ve duyarsızlaşma birlikte düşük kişisel başarıdaki toplam varyansın % 32' sini açıkladığı görülmektedir.



**Şekil 4.3. Tükenmişlik döngüsünde Öz yeterlik ve duyarsızlaşmanın aracılık rolü**

Şekil 4.3'e göre YEM analizleri öngörülen modelin (H17) uygunluğunu desteklemektedir. ( $\chi^2(6, N = 236) = 6.05, p > .419$ ). ( $\chi^2/df = 1.006$ ). GFI = .99, **RMSEA = .005**, SRMR = .014, CFI = 1, TLI = .1, RFI = .98, NFI = .99).

YEM analizleri, duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı algısını ( $\beta = .20, p < .01$ ) ve öz yeterlilik düzeyini doğrudan ( $\beta = -.17, p < .05$ ) yordadığını göstermektedir. Analizler ayrıca duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı algısını, öz yeterlilik aracılığıyla dolaylı olarak da öngördüğünü göstermektedir ( $\beta = -.45, p < .001$ ). Diğer bir ifadeyle duyarsızlaşma - düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlilik inancı kısmi aracılık rolü oynamaktadır.

## 4.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırmanın istatistik analizlerinden elde edilen bulgular, araştırmaya temel olan hipotezler bağlamında tartışılmış ve elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmanın “Öz yeterlik duygusal tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Öz yeterlik duyarsızlaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Öz yeterlik düşük kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyinin anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmanın anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Duyarsızlaşma düşük kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.”, “Duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısıdır.” hipotezlerinin doğrulandığını göstermiştir. Ayrıca bulgular, araştırmanın “Tükenmişlik döngüsünde duyarsızlaşma aracı rol oynamaktadır.”, “Tükenmişlik döngüsünde öz yeterlik aracı rol oynamaktadır.” hipotezlerini de desteklemiştir.

Betimleyici analizlerden elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının, ölçeğin tüm alt boyutlarında (öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, sınıf yönetimi) ve ölçeğin genelinde “oldukça yeterli” düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu derece yüksek öz yeterlik algısı öğretmenlerin içinde buldukları akademik, sosyal ve fiziksel ortamlardan olabildiğince yararlanmış böylece, öz yeterlik inançlarını güçlendirmiş olabileceklerine yordayabilir. Ancak sistematik sınıf ortamı gözlemleri yukarıdaki yüksek öz yeterlik algısının



gerçekleri yansıtmayabileceğini de düşündürmektedir. Bu nedenle ortaya çıkan sonuç, öğretmenlerin sosyal beğenirlik algılarını yüksek göstermeye yönelik bir çaba olarak da değerlendirilebilir. Alt boyutların ortalamaları açısından bakıldığında ise, en yüksek öz yeterlik ortalamasının sınıf yönetiminde, en düşük öz yeterlik ortalamasının ise öğrenci katılımında olduğu görülmüştür. Buna göre, okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini en çok yeterli algıladıkları alt boyut sınıf yönetimi, en az yeterli algıladıkları alt boyut ise öğrenci katılımıdır. Bu bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf atmosferini olumsuz yönde etkileyen öğrenci davranışlarını kontrol etme, yapılan etkinlikleri düzenli yürütme, öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlama, problem davranışlar sergileyen öğrencilerin sınıf atmosferine zarar vermelerini engelleme gibi sınıf yönetimi yeterlik algılarının yüksek; çalışması zor öğrencilere ulaşma, öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlama, etkinliklere az ilgi gösteren öğrencileri motive etme, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesine yardımcı olma, beceri düzeyi düşük öğrencilerin başarılı olmalarını sağlama gibi öğrenci katılımı yeterlik algılarının ise düşük olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama yeterliklerinin düşük olmasının olası bir nedeni, eğitimde bireysel farklılıklara ilişkin yeterliklerinin düşük olması olabilir.

Araştırmada elde edilen bu bulgular alan yazın ile paralellik göstermektedir. Seçkin (2011) araştırmasında, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin ölçeğin genelinde ve öğretim stratejilerini kullanma, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutlarında oldukça yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Zararsız (2012), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını incelemiş, öğretmenlerin hem genel öz yeterlik hem de öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik boyutlarında oldukça yeterli olduklarına dikkat çekmiştir. Gençtürk (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve iş doyumları ilişkisini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin kendilerini genel öz-yeterlik ve öz yeterlik alt boyutlarında oldukça yeterli algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Korkut (2009), sınıf öğretmenlerinde öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki isimli çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “oldukça yüksek” düzeyde olduğunu saptamıştır.

Betimleyici analizlerden elde edilen bulgular, en yüksek tükenmişlik ortalamasının duygusal tükenmişlik, en düşük tükenmişlik ortalamasının ise duyarsızlaşma alt boyutunda olduğunu göstermiştir. Aynı bulgulara göre, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, ölçeğin tüm alt boyutlarında “düşük” düzeydedir. Öğretmenler kendilerini en çok duygusal tükenmişlik boyutunda, en az ise duyarsızlaşma boyutunda tükenmiş hissetmektedirler (DT > DKB > D). Ölçek genelinde elde edilen düşük tükenmişlik düzeyinin olası nedenlerinden biri öğretmenlerin iş doyumlarının yüksek olabileceğidir. Bu da öğretmenlerin mesleki yaşam koşullarını olumlu algılamalarından diğer bir ifade ile yöneticilerle ve çalışma arkadaşları ile etkili iletişimlerinden, ücretlerini yeterli bulmalarından, fiziki koşullardan, çocuk ve ailelerinden genel olarak memnun olmalarından kaynaklanmış olabilir. Alt boyutlardaki ortalama farklılıkları açısından bakıldığında ortaya çıkan yüksek duygusal tükenmişlik düzeyi, ilgili alan yazındaki temel kabuller ile tutarlılık göstermektedir.

Alan yazın incelendiğinde; Toplu (2012), okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında “düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Tulunay (2010), sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişim ilişkisi başlıklı çalışmasında, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini genel olarak “az tükenmiş” düzeyinde bulmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği boyutları içinde en yüksek tükenmişlik yaşadıkları boyut duygusal tükenme olarak çıkmıştır. En az tükenmişlik yaşadıkları boyut ise duyarsızlaşma olmuştur. Öğretmenlerin her üç alt boyutla ilgili tükenmişlik düzeyleri “az tükenmiş” şeklinde gerçekleşmiştir. Özgür (2007), İngilizce öğretmenlerinin iş tatminleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini daha çok duygusal tükenme boyutunda (çok nadir ile bazen arasında), daha sonra kişisel başarı boyutunda (çoğu zaman ile bazen arasında) ve en az da duyarsızlaşma boyutunda yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Arıkan (2007), ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyleri ve bunun nedenleri incelediği araştırmasında, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik boyutunda “düşük düzeyde”, duyarsızlaşma boyutunda “çok düşük” düzeyde,

kişisel başarı boyutunda “düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Teltik (2009), okul öncesi öğretmenlerin mesleki yeterlilik algılarının, tükenmişlik ve iş doyum düzeyleriyle ilişkisini incelediği araştırmasında, tükenmişlik alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında örnekleme oluşturan öğretmen grubunun büyük çoğunluğunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında normal yani orta tükenme düzeyinde, kişisel başarı alt boyutunda ise büyük çoğunluğunun yüksek kişisel başarı düzeyinde olduğu bulunmuştur. Tavlı (2009), lise öğretmenlerinde tükenmişlikleri kapsamında, duygusal tükenme seviyelerinin orta; duyarsızlaşma ve kişisel başarıya yönelik tükenmişliklerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlardan hareketle lise öğretmenlerinde yüksek seviyelerde bir tükenmişlik durumunun olmadığı anlaşılmaktadır. Mutlu'nun (2009) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki isimli çalışmasında, öğretmenlerin tükenmişlik yaşama düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla “duygusal tükenme”, en az da “kişisel başarı” boyutlarını gerçekleştirdikleri görülmektedir. Yukarıdaki araştırma bulguları bu çalışmada elde edilen sonuçlarla genelde tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre, genel öz yeterlik düzeyi ile tükenmişlik düzeyi alt boyutları (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı) arasında anlamlı ve negatif ilişkiler bulunmuştur. Genel öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordamıştır. Genel öz yeterlik düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu bulgu alan yazın ile paralellik göstermektedir. Telef (2011), öğretmenlerin öz yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlik ilişkisini incelediği araştırmasında öz yeterlik ile tükenmişlik arasında anlamlı ve negatif bir ilişki bulmuştur. Araştırmada genel öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı, genel öz yeterlik düzeyi ile kişisel başarı arasında pozitif ve anlamlı, genel öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Brouwers, Tomic ve Evers, (2002) araştırmalarında, öz yeterlik inançlarının tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik boyutlarıyla anlamlı ve negatif, kişisel başarı boyutuyla anlamlı ve pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Karahan (2008), özel eğitim okullarında çalışan

eğitimcilerin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında, öz yeterlik algısı arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmasında, eğitimcilerin öz yeterlik algıları yükseldikçe duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı, kişisel başarının ise arttığını bulmuştur. Skaalvik ve Skaalvik (2010), öğretmenlerde öz yeterlik ve tükenmişlik ilişkisini belirlemek için yaptıkları çalışmada, öz yeterlik ile duygusal tükenmişlik, öz yeterlik ile duyarsızlaşma arasında anlamlı ve negatif ilişkiler saptamışlardır. Çimen (2007), ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algılarını incelediği çalışmada, öğretmen öz yeterlik algısı ile tükenmişliği arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Friedman (2003), öz yeterlik ile tükenmişlik ilişkisini incelediği çalışmada, öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerde algılanan tükenmişliğin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bümen (2010), öğretmenlerde öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisini incelemiş, öz yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif bir ilişki bulmuştur.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi alt boyutu ile tükenmişlik düzeyi alt boyutları arasında anlamlı ve negatif ilişkiler bulunmuştur. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordamıştır. Buna göre, öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu bulgu alan yazın ile paralellik göstermektedir. Telef (2011), çalışmasında öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı, öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyi ile kişisel başarı arasında pozitif ve anlamlı, öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. Çimen (2007), çalışmasında öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyi ile kişisel başarı tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bümen'in (2010) çalışmasında, öğretim stratejileri öz yeterlik düzeyinin kişisel başarı tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi alt boyutu ile tükenmişlik düzeyi alt boyutları arasında anlamlı ve negatif ilişkiler bulunmuştur. Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordamıştır. Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu bulgu alan yazın ile paralellik göstermektedir. Telef (2011), araştırmasında öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı, öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyi ile kişisel başarı arasında pozitif ve anlamlı, öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. Çimen (2007), araştırmasında öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyi ile kişisel başarı tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bümen'e (2010) göre, öğrenci katılımı öz yeterlik düzeyinin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi alt boyutu ile tükenmişlik düzeyi alt boyutları arasında anlamlı ve negatif ilişkiler bulunmuştur. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi genel tükenmişlik düzeyini, duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordamıştır. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Bu bulgu alan yazın ile paralellik göstermektedir. Telef (2011), araştırmasında sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında negatif ve anlamlı, sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi ile kişisel başarı arasında pozitif ve anlamlı, sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulmuştur. Çimen (2007), araştırmasında sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi ile kişisel başarı tükenmişlik düzeyi arasında ve sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyi ile duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Bümen'in (2010) araştırmasında, sınıf yönetimi öz yeterlik düzeyinin kişisel başarı tükenmişlik düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmalar öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öz güvenleri, motivasyonları, iş ve yaşam doyumları, iç denetim düzeyleri, mesleki benlik saygısı, etkili problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyi ve

performansları yüksek, amaçlarına odaklanan ve erteleme eğilimleri, stres düzeyleri düşük bireyler olduğunu göstermektedir. Bu yeterliklerin düşük tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulguları, duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarının, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarının anlamlı pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Duygusal tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma düzeyini, duyarsızlaşma düzeyi düşük kişisel başarı düzeyini, duygusal tükenmişlik düzeyi düşük kişisel başarı düzeyini yordamaktadır. Duygusal tükenmişlik düzeyi arttıkça, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı tükenmişlik düzeyinin, duyarsızlaşma düzeyi arttıkça düşük kişisel başarı tükenmişlik düzeyinin arttığı söylenebilir. Bu bulgu alan yazın ile paralellik göstermektedir. Akman ve diğerleri (2010) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini inceledikleri araştırmalarında, tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasında anlamlı ve pozitif ilişkiler saptamışlardır. Akkurt (2008) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelediğinde, öğretmenlerin tükenmişlik ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasındaki korelasyon katsayılarını pozitif yönlü, orta güçlükte ve  $\alpha=0,01$  düzeyinde anlamlı bulmuştur. Harmanda'nın (2011) okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini ve çocuklarda istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği araştırmasında, "duygusal tükenme" ile "duyarsızlaşma" ve "kişisel başarı" arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki gözlenmiştir. Araştırmaya göre duygusal tükenme arttıkça, duyarsızlaşma ve kişisel başarı yönünden tükenmişlik düzeyleri de artmaktadır. Yıldırım'ın (2007) anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da, Maslach tükenmişlik ölçeği alt boyutları arasında hesaplanan korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kale (2007) beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında, tükenmişlik düzeyi ile alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Şahin (2010), ilköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin "duygusal tükenme" ile "duyarsızlaşma" düzeyi arasında pozitif yönlü, "kişisel başarı" düzeyi ile negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre,

kendisini yıpranmış ve duygusal yönden tükenmiş hisseden öğretmenlerin, öğrencilerine ve iş arkadaşlarına karşı duyarsızlaşmaları artmakta, hissettikleri başarı duygusu ise azalmaktadır.

Araştırmada elde edilen yukarıdaki bulgular tükenmişlik duygusunun oluşum süreci ile ilgili olarak alan yazında dile getirilen temel kavramsal ve kuramsal çerçeve ile örtüşmektedir. Buna göre, tükenmişliğin üç boyutu arasında önemli bir ilişki vardır. Birey, öncelikle duygusal kaynakları tükendiği için duygusal olarak tükenmeye başlar. Kendisini sürekli halsiz ve yorgun hisseden birey, bir süre sonra işinden uzaklaşır. İş ortamına girmek istemez. Karşısındaki insanları umursamamaya, onlara ve işine karşı duyarsızlaşmaya başlar. Bu olumsuz tutumu yüzünden, görev ve sorumluluklarını yerine getiremez ve kişisel yeterlik duygusunu kaybeder.

YEM analizleri; tükenmişlik döngüsünde, duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı, duyarsızlaşmanın da düşük kişisel başarıyı yordadığını göstermiştir. Ayrıca duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı düzeyini anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamıştır. Bu bulgu alan yazındaki temel kabuller ile tutarlılık göstermektedir.

Tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolüne ilişkin YEM analizleri; duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşma ile öz yeterlik düzeyini doğrudan ve duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı öz yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak öngördüğünü göstermiştir. Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik-duyarsızlaşma ilişkisinde öz yeterlik inancı kısmi aracılık rolü oynamaktadır. Bunlara ek olarak analizler, duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını doğrudan ön görmediğini, duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını öz yeterlik ve duyarsızlaşma aracılığıyla dolaylı olarak ön gördüğünü göstermiştir. Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik – düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlik inancı ile duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamıştır.

Elde edilen bulgulardan, duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı ve öz yeterlilik düzeyini doğrudan yordadığı görülmüştür. Analizler ayrıca duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı algısını, öz yeterlik aracılığıyla dolaylı

olarak da öngördüğünü de göstermiştir. Diğer bir ifadeyle duyarsızlaşma - düşük kişisel başarı algısı ilişkisinde öz yeterlik inancı kısmi aracılık rolü oynamıştır.

Bütün bu bulgular, Brouwers ve Tomic (2000) ve Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile genel olarak paralellik göstermektedir.

Duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı ve öz yeterlik düzeyini doğrudan ve duyarsızlaşmayı öz yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak ön görmesi, öğretmenlerde öz yeterlik düzeyi arttığında duygusal tükenmişliğin, böylece duyarsızlaşmanın düşeceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Ayrıca duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlik inancı ile duyarsızlaşmanın tam aracılık rolü oynaması, düşük kişisel başarı düzeyinin öz yeterlik ve duyarsızlaşma düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna göre, duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşma üzerinden, düşük kişisel başarıyı olumsuz etkilememesi için, öz yeterlik algısının güçlendirilmesinin katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Son olarak duyarsızlaşma düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlik algısının kısmi aracılık rolü oynaması, öz yeterlik düzeyi yükseldikçe düşük kişisel başarı düzeyinin de düşebileceğini göstermesi açısından önemlidir.



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde öncelikle bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve geliştirilen öneriler sunulmuştur.

#### 5.1. Sonuçlar

Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyleri, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında (öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı) “oldukça yeterli” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin kendilerini en çok yeterli algıladıkları alt boyut sınıf yönetimi iken, en az yeterli algıladıkları alt boyut ise öğrenci katılımıdır.

Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ölçeğin tüm alt boyutlarında(duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı) “düşük” düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler en fazla duygusal tükenmişlik alt boyunda tükenmişlik yaşarken en az duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişlik yaşamıştır.

Genel öz yeterlik düzeyi ile tükenmişliğin tüm alt boyutları (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı) arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Genel öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordamıştır.

Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile tükenmişliğin tüm alt boyutları (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı) arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordamıştır.

Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi ile tükenmişliğin tüm alt boyutları (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı) arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordamıştır.

Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile tükenmişliğin tüm alt boyutları (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı) arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordamıştır.

Tükenmişliğin alt boyutlarının ilişkilerine yönelik olarak, duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşmanın, duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarının, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarının anlamlı pozitif ilişkili olduğu görülmüştür. Duygusal tükenmişlik düzeyi duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeyini, duyarsızlaşma düzeyi de düşük kişisel başarı düzeyini yordamıştır.

YEM analizleri; tükenmişlik döngüsünde, duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı, duyarsızlaşmanın da düşük kişisel başarıyı yordadığını göstermiştir. Ayrıca duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı düzeyini anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamıştır.

Tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolüne ilişkin YEM analizleri; duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşma ile öz yeterlik düzeyini doğrudan ve duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı öz yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak öngördüğünü göstermiştir. Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik-duyarsızlaşma ilişkisinde öz yeterlik inancı kısmi aracılık rolü oynamıştır. Bunlara ek olarak analizler, duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını doğrudan ön görmediğini, duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını öz yeterlik ve duyarsızlaşma aracılığıyla dolaylı olarak ön gördüğünü göstermiştir. Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik – düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlik inancı ile duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamıştır.

Elde edilen bulgulardan, duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı ve öz yeterlik düzeyini doğrudan yordadığı görülmüştür. Analizler ayrıca duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı algısını, öz yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak da öngördüğünü de göstermiştir. Diğer bir ifadeyle duyarsızlaşma - düşük kişisel başarı algısı ilişkisinde öz yeterlik inancı kısmi aracılık rolü oynamıştır.

Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ilişkisinde öz yeterlik algısı; duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı algısı ilişkisinde öz yeterlik algısı ile duyarsızlaşma aracılık rolü oynamıştır.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulayıcılar için öneriler**

1. Araştırmada öz yeterlik ile tükenmişliğin anlamlı negatif ilişkisine, öz yeterliğin tükenmişliği yordadığına dair bulgulara ve öz yeterliğin tükenmişlik döngüsündeki aracılık rolü bulgularına göre öz yeterlik artarken, tükenmişlik düzeyinin azaldığı söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirmek için psikoeğitim programlarının hazırlanmasının ve uygulanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşma aracılığıyla düşük kişisel başarıyı yordadığına ilişkin bulgular, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyini düşürmek için psiko eğitim programları hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

### **5.2.2. Araştırmacılar için öneriler**

- 1) Araştırma farklı branşlardaki öğretmen gruplarına da uygulanabilir.
- 2) Araştırma farklı illerde yapılabilir.
- 3) Öz yeterlik algıları ve tükenmişlik düzeyleri farklı ölçekler kullanılarak araştırılabilir.

- 4) Bu iki kavramı etkilediđi ya da bu iki kavramdan etkilendiđi dűşűnűlen farklı kavramlar eklenerek arařtırma geliřtirilebilir (Umutsuzluk dűzeyi, iř doyumunu, yařam doyumunu, motivasyon, stres vb).
- 5) Derinlemesine veriler elde etmek için űđretmenlerle gűrűřmeler yapılarak nitel çalıřmalar yűrűtűlebilir.
- 6) űz yeterlik ve tűkenmiřlik dűzeyleri űđretmenlerin demografik űzellikleri (cinsiyet, yař, medeni durum, kıdem vb) gűz űnűnde bulundurularak arařtırılabilir.
- 7) űz yeterlik algısının tűkenmiřlik dűzeyine etkisine iliřkin deneysel çalıřmalar yapılandırılabilir.

## KAYNAKLAR

- Acun, M. (2010). *Bazı değişkenlere göre biyoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, Türkiye
- Aftab, N., Shah A.A. and Mehmood R. (2012). Relationship of self efficacy and burnout among physicians. *Academic Research International*, 2(2), 539-548.
- Ahola, K. and Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104, 103–110
- Akdoğan, F. G. (2009). *Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul- Pendik örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çortu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okul öncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi, *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008) Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Arıkan, S. (2007). *Muğla merkez ilköğretim birinci kademedeki görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla, Türkiye
- Arpacı, A. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz yeterlik algıları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya, Türkiye
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik bölümü öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Azeem, S.M. and Nazir, N.A. (2008). A study of job burnout among university teachers. *Psychology Developing Societies*, 20(1), 51-64.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.  
<http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, 6, Six theories of child development, 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Baran, G., Bıçakçı, M. Y., İnci, F., Öngör, M., Ceran, A. ve Atar, G. (2010). Analysis of burnout levels of teacher. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 975–980.
- Başer, M. U. ve Çobanoğlu, F. (2011). İlköğretim denetmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 125-136.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri Ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bilgiç, H. S. (2011). *Rehber öğretmenlerin (psikolojik danışmanların) öz yeterlilikleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, Türkiye
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R. and Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), 75-76.
- Buluş, M. (2000). Kişisel beceriler ve kişilik özellikleri çerçevesinde öğretmen etkililiği. *Yaşadıkça Eğitim*, 68, 33-36.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Bümen, N. (2010) The relationship between demographics, self efficacy, and burnout among teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 16-35.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.

- Brouwers, A., Tomic, W. Ve, Evers, W. J. G. ( 2002). Burnout and self efficacy: A study on teachers'beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Chang, E., Rand, K. L. and Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students. *Personality and Individual Differences*, 29, 255–263.
- Coşkun, M. K. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 95-109.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çapri B, Özkendir, O.M., Özkurt B. ve Karakuş, F. (2012). Investigation of pre-service teachers' attitudes towards physics lesson and self-efficacy beliefs according to their gender, departments and perceived success in physics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1034-1039.
- Çetin, F. ve Basım, H. N. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlilik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 255-269.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández- Berrocal, P., and Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyondperceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Dursun, Y. & Kocagöz, E. (2010) Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: Karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(35), 1-17.
- Eaton, M. J., and Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and Non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*,3, 433- 440.
- Erdem, E. & Demirel, Ö. (2007) Teacher Self-Efficacy Belief. *Social Behavior And Personality*, 35(5), 573-586.

- Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, demografik değişkenlere bağlı olarak tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Etzion, D., and Zvi, Z. (2004) Stress and burnout among students before and after the Passover break – Vacation activities and personality variables as moderators. Presented Star 25th. International Conference, Amsterdam. <http://reanati.tau.ac.il/Uploads/Personnel/EtzionVitae.pdf>
- Fives, H. (2003); "What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review," *Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago*.  
[https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research\\_files/Fives\\_AERA\\_2003.pdf](https://msuweb.montclair.edu/~fivesh/Research_files/Fives_AERA_2003.pdf)
- Fives, H., Hamman, D. and Olivárez, A. (2007). Does burnout begin during student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191–215.
- Gençay, Ö. A. (2007) Beden eğitimi öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 765-780.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Türkiye
- Gerçek, C. , Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.
- Gezer, E., Yenel F. ve Şahal, H. (2009). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeyleri ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 243-250.
- Gibson. S., and Dembo, M. H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde tükenmişliğe etki eden faktörlerin araştırılması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (32), 32-48.
- Guo, Y., Piasta, S.B., Justice, L.M. and Kaderavek, J.N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's



language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.

- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Grayson, J. and Alvarez, K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363.
- Harmanda, E. D. (2011). *Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*. 37(3), 137–150.
- Howell M.,D., (2006). *A Comparative Analysis of Self Reported Teacher Self Efficacy and Student Performance In The Elementary Classroom*, Ohio State University
- Hughes, T. M. and McNelis, M. C.(1987, November) *The prediction of teacher burnout through personality type, critical thinking, and self-concept*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research association, Washington, DC.
- Hunt, G. (2010). *Introduction to Self-Efficiency*, Retrieved August, 8, 2013 from <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/SelfEfficacy/section11.html>
- Isık, İ. (2001). *Öz- yeterlilik inancı yönetici rolleri açısından bir inceleme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. (1. basım), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- Jacobs, S. and Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Students Development*, 44 (3), 291-303.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (BURNOUT) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32.

- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, Türkiye
- Kaner, S. (2010). Özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin öz-yetkinlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(1), 193-217.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karasar N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı), Nobel Dağıtım, Ankara
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur, Türkiye
- Kurbanoglu, S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *BilgiDünyası*, 5(2), 137-152.
- Kuvan, Ö. (2009). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve tükenmişlik düzeyleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
- MEB (2006). *36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı*. Ya-Pa Yayınları, Ankara.

- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mukundan, J. (2011). Burnout among female teachers in Malaysia. *Journal of International Education Research*, 7(3), 25-38.
- Mutlu, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye
- Öktem, E. (2009). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Afyonkarahisar-Sandıklı örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye
- Özdoğan, H. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinde mesleki tükenmişlik*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas, Türkiye
- Özdemir, N. (2008). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon, Türkiye
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 54, 277-306.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, Türkiye
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye
- Öztürk, G. (2008). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları, öz yeterlikleri ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Özgür, B. B. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin iş tatminleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
- Özyürek, A. (2009). Okul öncesi eğitimi öğretmen ve yöneticilerin iş doyumunu, kişisel özellik ve mesleki yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 182, 8-21.

- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy, Retrieved August, 8, 2013 from <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 319-331.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2001). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A. and Erik-Nuirmi, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior, Journal of Vocational Behavior*, v75 n2 p162-172.
- Seferoğlu, S. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Seçkin, A. (2011). *Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarının incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, Türkiye
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya (Development learning and instruction: from theory to practise)*. Pegem Akademi, Ankara.
- Sharp, C. (2002). Study Support And The Development Of Self-Regulated Learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Skaalvik, E. M. and Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye
- Şenol, F.B. (2012). *Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon, Türkiye
- Tavlı, O. (2009). *Lise öğretmenlerinde problem çözme becerileri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Telef, B. (2011). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108.

- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının, iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye*
- Toplu, N. Y. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye*
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Tulunay, Ö. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel bağlılık ve örgütsel iletişimle ilişkisi (Sivas ili örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale, Türkiye*
- Tuna, M. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili uygulaması), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye*
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve meslek doyumlarının incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye*
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 785–805.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Umaz, D. (2010). *Diyarbakır'daki ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye*
- Ural, M. (1986). *Ülkemizde Okul Öncesi Eğitimin Yeri ve Önemi*, 4. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara, Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul, 3-7.
- Üstün, A. ve Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 35-47.
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D. and Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursingstudents in Hong Kong: A questionnairesurvey, *International Journal of Nursing Studies*, 45(10), 1534-1542.
- Wood, R. E. and Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.

- Vaezi, S. and Fallah, N. (2011). The Relationship between self-efficacy and stress among Iranian EFL teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1168-1174.
- Yang, H.J. and Farn, C.K. (2004). An investigation the factors affecting MIS students burnout in Technical -Vocational College. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-493.
- Zhang, Y., Gan, Y., and Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, Türkiye

## Ek 1. Anket Onay Belgesi

T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSayı : B.08.4.MEM.0.20.20.00-044.01.00.00 43425  
Konu : Anket Onayı.

13 Aralık 2011

## VALİLİK MAKAMINA

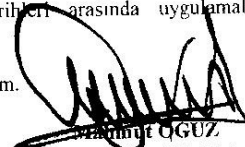
İlgi : a) Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 01/12/2011 tarih ve 1390/4728 sayılı yazıları.  
b) Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğünün 18/11/2011 tarih ve 6830 sayılı yazıları.


1- Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Elif ŞENEL ilgi a) yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı ekte adı geçen merkez ilköğretim okullarında ve bağımsız anaokullarında görev yapan okulöncesi öğretmenlerine "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algıları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, Denizli İli Örneği" konulu çalışmasına yönelik anketi uygulamak istemektedir.

2- Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Programı öğrencisi Suna ÇÖGMEN ilgi b) yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı ekte adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlere "Liselerde Görev Yapan Öğretmenlerin Öğrenme ve Öğretme İle İlgili Görüşleri" konulu tez çalışmasına yönelik anketi uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili Yüksek Lisans ve Doktora öğrencileri, Öğretim Görevlilerinin İlgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (İlköğretim/Ortaöğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzinleri Yönergesinin 5.maddesi f bendi gereğince 19/09/2011-30/12/2011 ve 06/02/2012-18/05/2012 tarihleri arasında uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.


Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Mustafa ÖGÜZ  
Millî Eğitim Müdürü

  
OLUR.  
12/2011  
Alp ASLANARGUN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı
T.C.  
DENİZLİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim MüdürlüğüSayı : B.08.4.MEM.0.20.20.00-044.01.00.00 43425  
Konu : Anket Onayı.

13 Aralık 2011

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

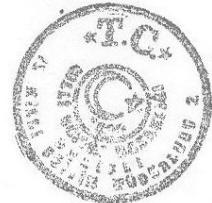
  
Alp ASLANARGUN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı
Ek:  
I-Anket Formları (a,b)

Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü Adres: Saltak Mahallesi Oğuzhan Caddesi . No: 76 20100 DENİZLİ  
İrtibat için S.GELMİŞ V.İ.L.K.İ Tel:2655 554/711 Fax:2650169 Şef E.SARIYILDIZ  
E-posta : arge20@meb.gov.tr İnt.Adresi : denizli.meb.gov.tr

EĞİTİMDE REFORM  
Daha aydınlık  
gelecek!

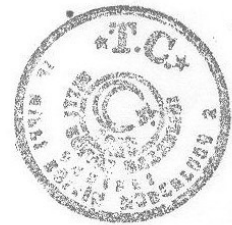
## Ek 2. Ölçek Uygulanan Okullar

- 1) 100.yıl Melimeteçik İlköğretim Okulu
- 2) 19 Mayıs İlköğretim Okulu
- 3) Abaloğlu Yem Sanayi İlköğretim Okulu
- 4) Adil Demireren Mustafa Musoğlu İlköğretim Okulu
- 5) Ahmet Nuri Erikoğlu İlköğretim Okulu
- 6) Ahmet Sami Uslu İlköğretim Okulu
- 7) Akdere Hüseyin Ali Bayram İlköğretim Okulu
- 8) Akhan Ahmet Gökşin İlköğretim Okulu
- 9) Akhan İlköğretim Okulu
- 10) Akkale Hasan Başkan İlköğretim Okulu
- 11) Ali Baysal İlköğretim Okulu
- 12) Altındere İlköğretim Okulu
- 13) Arif Yahinkaya İlköğretim Okulu
- 14) Aşağışamlı İlköğretim Okulu
- 15) Atalar Sadettin Kıbrıslıoğlu İlköğretim Okulu
- 16) Atatürk İlköğretim Okulu
- 17) Bağbaşı Hüsamettin Kulaklı İlköğretim Okulu
- 18) Bahçelievler İlköğretim Okulu
- 19) Başkaracı Mustafa Kulaklı İlköğretim Okulu
- 20) Cafer Sadık Abaloğlu İlköğretim Okulu
- 21) Cankurtaran İlköğretim Okulu
- 22) Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulu
- 23) Denizli Ticaret Odası Ahi Sinan İlköğretim Okulu
- 24) Dentaş İlköğretim Okulu
- 25) Develi İlköğretim Okulu
- 26) Doğan Demircioğlu Emsan İlköğretim Okulu
- 27) Dr.Bekir Sıddık Müftüler İlköğretim Okulu
- 28) Dr.Necdet Durmuş İlköğretim Okulu
- 29) Ekrem Başer İlköğretim Okulu
- 30) Fatih İlköğretim Okulu
- 31) Gazi İlköğretim Okulu
- 32) Goncalı Seren Bayraktar İlköğretim Okulu
- 33) Gözler İlköğretim Okulu
- 34) Gültepe Reşat Vural İlköğretim Okulu
- 35) Güzelköy Mehmet Tunç İlköğretim Okulu
- 36) Güzelpınar Yavuzlar Balıkçılık A.
- 37) Hacı Ahmet Paralı İlköğretim Okulu
- 38) Hacı Halil Bektaş İlköğretim Okulu
- 39) Hacı Hasan Ali Kömürcüoğlu İlköğretim Okulu
- 40) Hacı İbrahim Cin İlköğretim Okulu
- 41) Hacı İbrahim Demireren Cumhuriyet İlköğretim Okulu
- 42) Hacı Leman Oto İlköğretim Okulu
- 43) Hacı Serpil Kabaklıoğlu İlköğretim Okulu
- 44) Hacı Şakir-Meliha-Nilüfer Öz İlköğretim Okulu



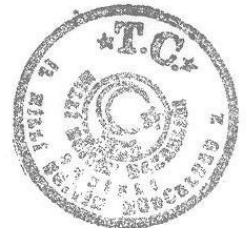


- 45) Hacıyüplü İlköğretim Okulu
- 46) Hulusi Kulaklı İlköğretim Okulu
- 47) Hürriyet İlköğretim Okulu
- 48) Irlıganlı Şehit Piyade Onbaşı Bayram Güzel İlköğretim Okulu
- 49) İsmail Uslu İlköğretim Okulu
- 50) İstiklal Fitnat - Ahmet Engin İlköğretim Okulu
- 51) Karahayıt İlköğretim Okulu
- 52) Karakova İlköğretim Okulu
- 53) Karakurt İlköğretim Okulu
- 54) Katip Çelebi İlköğretim Okulu
- 55) Kayhan Mehmet Atmaca İlköğretim Okulu
- 56) Kayhan Zehra-Nihat Morahioğlu İlköğretim Okulu
- 57) Kınıklı Denizli Basma Sanayi İlköğretim Okulu
- 58) Kocadere Vali Mehmet Özgün İlköğretim Okulu
- 59) Lütfi Ege İlköğretim Okulu
- 60) Merkez Efendi İlköğretim Okulu
- 61) Merkez İlköğretim Okulu
- 62) Milli Eğitim Koruma Derneği İlköğretim Okulu
- 63) Musa Kazım Manasır İlköğretim Okulu
- 64) Mışa-Hatice Çelikkol İlköğretim Okulu
- 65) Müftü Ahmet Hulusi İlköğretim Okulu
- 66) Namık Kemal İlköğretim Okulu
- 67) Necip Fazıl Kısakürek İlköğretim Okulu
- 68) Nermin-Osman Akça İlköğretim Okulu
- 69) Okul Yaptırma ve Yaşatma Derneği İlköğretim Okulu
- 70) Pakize ve Suzan Özkardeş İlköğretim Okulu
- 71) Pamukkale İlköğretim Okulu
- 72) Pınarkent İlköğretim Okulu
- 73) Pınarkent Koyunaliler İlköğretim Okulu
- 74) Raşit Özkardeş İlköğretim Okulu
- 75) Ressam İbrahim Çallı İlköğretim Okulu
- 76) Sevil Kaynak İlköğretim Okulu
- 77) Sümer-Mehmet Ali Ülker İlköğretim Okulu
- 78) Ş.Hacı Ömer Yavuz İlköğretim Okulu
- 79) Şahinler İlköğretim Okulu
- 80) Şehitler İlköğretim Okulu
- 81) Şemikler Amiroğlu İlköğretim Okulu
- 82) Tekkeköy İlköğretim Okulu
- 83) Tefik Fikret Kaya İlköğretim Okulu
- 84) TOKİ İlköğretim Okulu
- 85) Uzunpınar İlköğretim Okulu
- 86) Üçler İlköğretim Okulu
- 87) Vakıfbank İlköğretim Okulu
- 88) Vali Recep Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu



- 89) Yardım Sevenler Derneği İlköğretim Okulu
- 90) Yeniköy İlköğretim Okulu
- 91) Yenişehir Mimar Sinan İlköğretim Okulu
- 92) Yeşilköy İbrahim Cengiz İlköğretim Okulu
- 93) Yeşilyayla İlköğretim Okulu
- 94) Zaferiye Abaloğlu İlköğretim Okulu
- 95) Zehra Suna Manasır İlköğretim Okulu

- 1) Ahmet alışkan Anaokulu
- 2) Ayşe-Yusuf Erdemir Anaokulu
- 3) Denizli Belediyesi Hayme Hatun Anaokulu
- 4) Fahri Akçakoca Anaokulu
- 5) Merkez Esentepe 23 Nisan Anaokulu
- 6) Okul Yaptırma ve Yaşatma Derneği Anaokulu
- 7) Rukiye Urhan Anaokulu
- 8) Saime Aslan Anaokulu
- 9) Sevgi Bayraktar Anaokulu
- 10) şenay Öztürk Anaokulu
- 11) TOKİ Anaokulu
- 12) Zübeyde Hanım Anaokulu
- 13) Ahmet-Hanife Paralı Anaokulu
- 14) Nedime Kabaklıoğlu Anaokulu
- 15) Vilayetler Hizmet Birliği Anaokulu

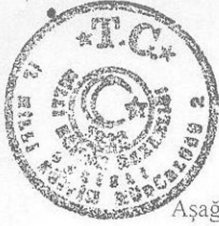


### Ek 3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği



Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği		Aşağıda belirtilen durumlarda kendinizi ne kadar yeterli hissettiğinizi, yandaki derecelerden bir tanesini işaretleyerek belirtiniz.								
		Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20	Öğrencilerin kafası karışığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

### Ek 4. Maslach Tükenmişlik Envanteri



#### MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelerde belirtilen duygu ve durumları yaşayıp yaşamadığınızı düşünerek, size en uygun sıklık düzeyini, her cümle için uygun yere işaretlemeniz gerekmektedir.

		Hiçbir Zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı düşünüyorum.					
4	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5	İşim gereği bazı insanlara sanki insan değilmişler gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7	İşim gereği insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8	Yaptığım işten tükendiğimi hissediyorum.					
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum					
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13	İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.					
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16	Doğrudan doğruya insanlarla ile çalışmak bende çok fazla stres yapıyor.					
17	İşim gereği karşılaştığım insanlar ile aramda rahat bir hava yaratırım.					
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissederim					
19	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.					
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
<b>Adı</b>	<b>Elif</b>
<b>Soyadı</b>	<b>Şenel</b>
<b>Doğum yeri ve tarihi</b>	<b>Denizli – 1987</b>
<b>Uyruğu</b>	<b>T.C.</b>
<b>İletişim adresi ve telefonu</b>	<b>Hacı Serpil Kabaklıoğlu Ortaokulu Denizli / 0 258 251 61 12</b>
<b>Eğitim</b>	
<b>İlköğretim</b>	<b>Gazi İlkokulu Sevil Kaynak İlköğretim Okulu</b>
<b>Ortaöğretim</b>	<b>Cumhuriyet Süper Lisesi</b>
<b>Yükseköğretim (Lisans)</b>	<b>Pamukkale Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği</b>
<b>Yükseköğretim (Yüksek Lisans)</b>	<b>Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı</b>
<b>Yabancı dil</b>	
<b>KPDS (2011 – Mayıs)</b>	<b>59</b>
<b>Mesleki deneyim</b>	
<b>2009 - 2011</b>	<b>Dr. Sadık Ahmet İlköğretim Okulu</b>
<b>2011 - halen</b>	<b>Hacı Serpil Kabaklıoğlu Ortaokulu</b>