



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

[İlköğretim Anabilim Dalı]

Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN  
MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ,  
ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ve KİŞİLİK  
ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Hatice YÜKSEL

Danışman  
Prof. Dr. Emel ARSLAN

Konya 2020

## TEŞEKKÜR

Çalışmam süresince fikirleriyle ve yapıcı eleőtirileriyle çalıőmama yön veren, desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Emel ARSLAN'a sonsuz teőekkürlerimi sunarım.

Araőtırmamım veri toplama sürecine katkı sağlayan değerli meslektaőlarıma ve verilerin istatistiksel analizi konusunda yardımlarını esirgemeyen Prof. Dr. Erkan Faruk ŐİRİN hocama içtenlikle teşekkür ederim.

Beni yetiőtiren, okutan ve bu günlere gelmemde en büyük etken olan babam Ziver TAŐ ve annem Gülően TAŐ'a ve kardeőlerime; biricik oğullarım Batuhan ve Metehan'a; son olarak çalışmam süresince hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan, tez çalışmam boyunca her konuda kendisine danıőtıđım, bilgilerinden faydalandığım, en zor zamanlarda dahi her daim manevi desteğini yanımda hissettiğim sevgili eőim Doç. Dr. Mehmet Fatih YÜKSEL'e sonsuz teőekkürlerimi bir borç bilirim.

Hatice YÜKSEL

KONYA- 2020

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	2
İÇİNDEKİLER .....	3
TEZ KABUL .....	5
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	6
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	7
SİMGELER VE KISALTMALAR .....	8
ÖZET .....	9
ABSTRACT.....	10
1 GİRİŞ.....	11
1.1 Problem Durumu.....	11
1.2 Araştırmanın Amacı.....	15
1.3 Araştırmanın Önemi.....	15
1.4 Varsayımlar.....	16
1.5 Sınırlılıklar .....	17
1.6 Tanımlar.....	17
2. ALAN YAZIN .....	18
2.1 Tükenmişlik Kavramı .....	18
2.1.1 Maslach Tükenmişlik Modeli .....	19
2.1.2 Tükenmişlik Nedenleri.....	21
2.1.3 Tükenmişliğin Belirtileri.....	22
2.1.4 Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Stratejileri .....	23
2.1.5 Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişlik .....	24
2.1.6 Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar .....	26
2.2 Öz Yeterlik Kavramı.....	33
2.2.1 Öz Yeterlik İnancının Kavramsal Gelişimi.....	34
2.2.2 Öz Yeterlik İnancının Kaynakları .....	35
2.2.3 Öz Yeterlik Süreçleri .....	38
2.2.4 Okul Öncesi Öğretmenliği Öz Yeterlik İnancı .....	42
2.2.5 Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar .....	43
2.3 Kişilik Kavramı.....	52
2.3.1 Kişilik Özellikleri.....	53
2.3.2 Kişilik Boyutları.....	54
2.3.3 Kişiliği Oluşturan Faktörler .....	56
2.3.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinde Kişilik Özellikleri .....	68

2.3.6 Kişilik Özellikleri ile İlgili Araştırmalar.....	69
3. YÖNTEM .....	78
3.1 Araştırmanın Modeli.....	78
3.2 Araştırmanın Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu.....	78
3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri .....	80
3.4 Verilerin Toplanması .....	80
3.4.1 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu .....	80
3.4.2 Öz Yeterlik İnançları Ölçeği .....	81
3.4.3 Beş Faktör Kişilik Envanteri.....	82
3.4.4 Kişisel Bilgi Formu.....	83
3.5 Verilerin Analizi .....	83
4 BULGULAR.....	85
4.1 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? .....	87
4.2 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? .....	89
4.3 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? .....	92
4.4 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları çalışılan kurum türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? .....	94
4.5 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puanları arasında ilişki var mıdır?.....	95
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	99
5.1 Tartışma .....	99
5.2 Sonuç.....	116
5.3 Öneriler .....	119
KAYNAKÇA.....	120
EKLER.....	135
Ek-1 Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi .....	135
Ek-2, 3, 4 Ölçek Kullanım İzinleri.....	136
Ek-5 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu.....	137
Ek-6 Beş Faktör Kişilik Envanteri .....	138
Ek-7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ..	139
Ek-8 Kişisel Bilgi Formu .....	140
ÖZGEÇMİŞ .....	141

## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **116** sayfalık kısmına ilişkin, 28/08/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.



28/08/2020

Hatice YÜKSEL

Prof. Dr. Emel ARSLAN

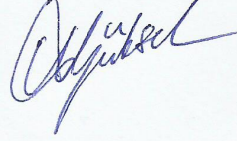


## BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.

28/08/2020

Hatice YÜKSEL



## SİMGELER VE KISALTMALAR

### Kısaltmalar

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi
DTMM	Dokuz Tıp Mizaç Modeli
İBBS	Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması



## ÖZET

[İlköğretim Anabilim Dalı]  
Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI ve KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Hatice YÜKSEL

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bazı demografik değişkenlere göre mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özelliklerini inceleyerek aralarındaki ilişki durumunu araştırmaktır. Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada tesadüfi eleman örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmanın çalışma grubunu 317 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu”, “Beş Faktör Kişilik Envanteri”, “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 24.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, betimleyici istatistiksel metodlar ve niceliksel verilerin karşılaştırılmasında t-testi, Tek yönlü (One way) Anova testi ve Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, basit doğrusal regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak  $p<0.05$  veya  $p<0.01$  kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin; mesleki tükenmişlik duygusal tükenme boyutunun orta düzeyde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının düşük düzeyde olduğu; kişilik özellikleri dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutlarının orta düzeyde, sorumluluk ve uyumluluk alt boyutlarının yüksek düzeyde ve nevroitiklik alt boyutunun ise düşük düzeyde olduğu; öz yeterlik inançlarının ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki ( $p>0.05$ ) gözlenmemiştir. Öz yeterlik inançları ile kişilik özellikleri dışa dönüklük, sorumluluk ( $p<0.05$ ) ve uyumluluk ( $p<0.01$ ) alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı, nevroitiklik alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Mesleki tükenmişlik duygusal tükenme alt boyutu ile kişilik özelliği dışa dönüklük alt boyutunda negatif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve nevroitiklik alt boyutunda ise pozitif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu; duyarsızlaşma alt boyutu ile kişilik özelliği sorumluluk ve uyumluluk alt boyutlarında negatif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve nevroitiklik alt boyutunda ise pozitif yönde anlamlı ( $p<0.05$ ) ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu; kişisel başarı alt boyutu ile kişilik özelliği dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve nevroitiklik alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca mesleki tükenmişlik tüm alt boyutlarının kişilik özellikleri alt boyutları ile anlamlı bir model oluşturduğu; duygusal tükenme alt boyutunda dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutları ve kişisel başarı alt boyutu ile dışa dönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık ve nevroitiklik alt boyutlarının modele anlamlı katkı sağladığı, duyarsızlaşma boyutunda ise, kişilik özellikleri tüm alt boyutlarının tek başına modele anlamlı katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Öz yeterlik inancının, kişilik özellikleri alt boyutları ile anlamlı bir model oluşturduğu; dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık alt boyutlarının tek başına modele anlamlı katkı sağlamadığı, nevroitiklik alt boyutunun ise modele anlamlı katkı sağladığı belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmenleri, Mesleki Tükenmişlik, Öz Yeterlik İnançları, Kişilik Özellikleri.



## ABSTRACT

Department of Elementary Education  
Preschool Education Program  
Master Thesis

### INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP AMONG THE PROFESSIONAL BURNOUT LEVELS, SELF-EFFICACY BELIEFS AND PERSONALITY TRAITS OF PRESCHOOL TEACHERS

Hatice YÜKSEL

The aim of this study is to examine the relationship among the professional burnout levels, self-efficacy beliefs and personality traits of pre-school teachers according to certain demographic variables. The population of the research is comprised of pre-school teachers working in private and public schools affiliated to the Directorates of National Education of Konya province in the 2018-2019 academic year. In the study, random element sampling method was used and the study group was determined to be consisting of 317 preschool teachers. “Maslach Burnout Inventory-Educator Form”, “Five Factor Personality Inventory”, “One-Dimensional Self-Efficacy Beliefs Scale for Preschool Teachers” and “Personal Information Form” were used as data collection tools in the study. The research data were analyzed by means of SPSS 24.0 program. In the analysis of the data, together with the descriptive statistical methods, the t-test, One way ANOVA test and Tukey test were used for the comparison of the quantitative data. In order to examine the relationship among variables, the Pearson Product Moment Correlation analysis was used. In addition, the effect of the independent variable on the dependent variable was investigated by the simple linear regression analysis. The significance level was accepted as  $p < 0.05$  or  $p < 0.01$ . As a result of the research, it was determined that professional burnout emotional burnout sub-dimension levels of the pre-school teachers were at moderate level, while their desensitization and personal achievement sub-dimension levels were at low levels; concerning their personal traits, extraversion and openness to experience sub-dimensions were at moderate level, while their responsibility and compatibility sub-dimensions were at high levels, while their neuroticism sub-dimensions were low; lastly, their self-efficacy beliefs were determined to be at high levels.. It was determined that there was a positive and significant relationship between the self-efficacy beliefs of the teachers and their extroversion, responsibility ( $p < 0.05$ ), and compatibility ( $p < 0.01$ ) personal traits sub-dimensions, while there was a negative, significant and “low” level ( $p < 0.01$ ) relationship between self-efficacy beliefs and neuroticism sub-dimension. It was also determined that there was a negative significant ( $p < 0.01$ ) relationship between and personality trait extroversion sub-dimension, and a positive, significant ( $p < 0.01$ ), and “low” level relationship between the professional burnout emotional burnout sub-dimension and neuroticism sub-dimension. Similarly, it was determined that there was a negative significant ( $p < 0.01$ ) relationship between the desensitization sub-dimension and personal traits responsibility and compatibility sub-dimensions ( $p < 0.05$ ) and a positive, significant ( $p < 0.05$ ), and “low” level relationship between the desensitization sub-dimension and neuroticism sub-dimension. Additionally, it was determined that there was a positive significant ( $p < 0.01$ ) relationship between the personal achievement sub-dimension and personality traits extroversion and openness to experience sub-dimensions, while there was a negative, significant ( $p < 0.01$ ), and “low” level relationship between the personal achievement sub-dimension and neuroticism sub-dimension. In addition, it was determined that all of the professional burnout sub-dimensions creates a meaningful model with the sub-dimensions of personality traits; significant contributions were observed to the model by the extraversion and openness to experience sub-dimensions concerning the emotional burnout, as well as extraversion, compatibility, openness to experience and neuroticism sub-dimensions, concerning the personal achievement sub-dimension; as per the desensitization dimension, it was determined that each of the personality traits alone did not provide significant contribution to the model. Ultimately, it was determined that self-efficacy belief creates a meaningful model with the personality traits sub-dimensions, that the sub-dimensions of extraversion, responsibility, compatibility and openness to experience alone did not contribute significantly to the model, while the sub-dimensions of neuroticism contributed significantly to the model.

**Keywords:** Preschool Teachers, Professional Burnout, Self-Efficacy Beliefs, Personality Traits.

# BÖLÜM 1

## 1 GİRİŞ

Eğitim sisteminde, üzerinde konuşulan en önemli öğelerin öğrenci, eğitim programı ve öğretmen olduğu bilinmektedir. Okul denilen sosyal sistemin en stratejik parçalarından biri öğretmendir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Öğretmen, almış olduğu eğitimin etkisi ile öğrencileri bilgi, beceri, tutum ve davranış açısından değiştirmek için uğraşan profesyonel bir çaba içindedir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleği özü itibari ile sosyal ilişkilerin yoğun olarak yaşandığı bir kariyer mesleğidir. Öğretmenler rutin bir çalışma gününde öğrencilerinin yanı sıra farklı insan grupları ve çeşitli uzman niteliğindeki bireylerle iletişim kurmaktadır (Pietarinen, Pyhältö, Soini ve Salmela-Aro, 2013). Öğretmenlik mesleği, her ne kadar eğitim ile kazanılsa da, özveri gerektiren önemli bir meslektir. Özellikle okul öncesi eğitiminde çalışan öğretmenlerin, okul öncesi yıllar gelişimin en hızlı olduğu ve çevresel değişkenlerin etkisinin fazla olduğu önemli yıllar olması nedeniyle, daha da özverili olmaları gerektiği bilinmektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmenin daha fazla özelliklere sahip olmasını, bu kritik dönemin sağlıklı bir şekilde atlatılmasını zorunlu kılmaktadır (Gürkan, 2005).

Okul öncesi öğretmeni, hem okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşılmasında önemli bir role sahiptir hem de okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini belirleyen en önemli unsurdur (Koçyiğit, 2012). Bir başka ifadeyle, okul öncesi öğretmenin özellikleri sürecin kalitesini belirleyici bir etkiye sahiptir. Çocuk gelişimi ve eğitimi, çocuğun beslenmesi ve sağlığının korunması konularında bilgi sahibi olmak, müzik, drama, resim ve oyun gibi alanlarda bilgili ve birçok eğitim materyalini temin edebilecek beceriye sahip olmak, çocukça davranışlardan sıkılmamak, sabırlı olmak, yaratıcı olmak, yeniliklere uyum sağlayabilmek ve çocukların ihtiyaçlarına duyarlı olmak (Oktay, 2000) gibi pek çok özellik ve beceriye sahip bir okul öncesi öğretmenin, bunların yanı sıra mesleğini icra ederken mesleğinin kendisine uygun olduğunu düşünmesi, mesleğine karşı olumlu duygular ve düşünceler içerisinde olması oldukça önemlidir.

### 1.1 Problem Durumu

Her bireyin olaylar karşısındaki tutum ve davranışları birbirinden farklıdır. Herkesin ortak biyolojik yapıları olmasına karşın, kişilerin birbirlerine benzemediği gibi, olaylar karşısındaki davranışları da farklılık taşır. Düşünceler, duygular, çevredeki

olaylara yaklaşım tarzları farklıdır. Bu farklılığın sonuçları saptanmaya çalışıldığında “kişilik” denilen bir kavramın ortaya çıktığı görülmektedir. Kişilik kavramı günlük hayatımızda çok sık kullanılan bir sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır. Kişilik kelimesi, bireyleri birbirinden ayırt etme, özelliklerini belirtme, onların hakkındaki duygularımızı ve düşüncelerimizi dile getirme konusunda sık başvurulan bir kavramdır (Okutan, 2010). Kişilik, bir insanı ilgilendiren her şeydir. Zaman tespiti olarak, insanın ana rahmine düşmesinden başlayıp ölünceye kadar devam eden bir süreçtir. Bu bakımdan, yaşayan her insanın bir kişiliği vardır (Eroğlu, 2017). Akyıldız’a (2006) göre kişilik, bireyin doğuştan sahip oldukları donanım ile sonradan edindikleri donanımları kapsamaktadır. Birincisi, bireyin psiko-sosyal varlığının biyolojik içeriğine, ikincisi ise sosyal boyutuna vurgu yapmaktadır. Bireyin kendine özgü tutum ve davranışları tamamen bu donanımların bir bütün olarak ürettiği süreçlerdir.

Öğretmenin kişiliği, sınıf ortamındaki tutumu ve duygusal tepkileri öğrencilerini de etkileyebilmektedir. Nitekim Başar (2014), neşeli, mutlu, doyumlu, kendine güvenli öğretmenin, öğrencileri motive ederek olumlu yönde etki bırakmakta olduğunu bildirmektedir. Bunun yanı sıra Gürkan (2005) ise kişilik bakımından zayıf bir öğretmenin olumsuz bir model olabileceğini ve çocukları okuldan ve öğrenmeden soğutabilmekte olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki ve kişisel özelliklerin, eğitim kademesi ne olursa olsun öğrenciler üzerinde önemli etkileri olmakla birlikte, özellikle okul öncesi dönem çocuklarının ilk kez aile ortamından uzaklaştıkları ve yeni bir sosyal ortama girdikleri düşünüldüğünde, kişisel özellikler daha kritik bir öneme sahiptir (Koçyiğit, 2012). Öte yandan bazı durumlarda kendini ifade edemeyen veya baskı altında olduğunu hisseden öğretmenler yoğun stres yaşayabilmektedirler. Eğitim sisteminde büyük öneme sahip olan okul öncesi öğretmenleri okul ortamında birtakım sorunlarla karşılaşabilmekte ve bunun sonucu olarak olumsuz tutumlar sergilemelerine yol açabilmektedir. Kişilerin işlerinde yaşadıkları ilişkilerin zorlaşması ve buna bağlı olarak bir şeylerin ters gittiği yolundaki inancının artması ile gelişen süreç, bizi modern çağın önemli bir sosyal problemi ve mesleki tehlikesi olan tükenmişlik kavramı ile karşı karşıya bırakmaktadır.

İlk olarak 1960-1970’li yıllarda ortaya çıkan tükenmişlik kavramı, Maslach ve Jackson (1981)’e göre, “iş gereği yoğun duygusal taleplerle karşılaşan ve sürekli insanlarla birlikte çalışanlarda görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, yaşama ve diğer insanlara karşı

olumsuz tutumlara yansması ile oluşan bir sendrom” olarak tarif edilmiştir. Duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda çalışan idealist, çalışma şevki yüksek olan kişilerde yoğun olarak görülmekte (Schepman ve Zarate, 2008), günümüz iş dünyasında önemli bir problem olarak algılanmakta ve hem örgüt hem de birey açısından ciddi sonuçlar yarattığından önlenmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir (Çakınberk, 2011; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Tükenmişlik, insanlarla yüz yüze ilişki içerisinde olan meslek elemanlarında oldukça sık görülen bir durum olduğundan, eğitim alanında çalışan bireyler tükenmişliğe en yatkın risk gruplarından biridir (Barut ve Kalkan, 2002). Yong ve Yue'ye (2007) göre, öğretmenlerin beklentileri ve gerçeklikleri arasındaki çatışma, iş stresi ve tükenmişliğin temel nedenidir. Öğretmenlerin stres ve tükenmişliği okulların çalışma ortamını, moral düzeyini düşürmekte, eğitim hedeflerine ulaşılmasını engellemekte ve öğretmenlerin görevlerinden ayrılma ihtimalini arttırmaktadır. Bunun yanı sıra kişisel ve işe ilişkin çok sayıda değişkenin tükenmişliğin öncülü olduğuna dair pek çok kanıt olmakla birlikte, alandaki pek çok araştırmacı, tükenmişliğin kaynağının örgütsel olabileceğine işaret etmektedir (Özer ve Tozkoparan, 2013). Bu nedenle 1970’li yıllardan bu yana birçok akademisyen tarafından farklı meslekteki iş görenlerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, tükenmeye neden olan faktörler ve tükenmenin belirtileri gibi çeşitli konularda yoğun çalışmalar yapılarak tükenmenin önüne geçmek için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Birey ve toplumların gelişmesinde en önemli faktör, eğitimidir. Bu alanda uğraş veren öğretmenler ise, öğrencilerin davranışlarını değiştiren ve geliştiren kişiler olarak eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bunun yanı sıra eğitim ortamının en önemli öğelerinden birisi olan öğretmen, eğitim-öğretim sürecinde, hem çevrenin bir parçası hem de düzenleyicisi konumundadır (Taşdemir, 2007). Öğretmenlik mesleği, özel uzmanlık becerisi gerektiren bir meslek olması, bu mesleği tercih eden insanların, mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olmasını gerekli kılar (Oğuz ve Topkaya, 2008; Şişman, 2001).

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Öz yeterlik inançlarının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilmesi ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir (Türk, 2008). Bir öğretmen alanında ne kadar bilgili olursa

olsun, öz yeterlik inancı düşük olduğunda derslerinde verimli olması beklenemez. Öğretmenin görev ve sorumluluklarını kendinden beklenen başarılı bir şekilde yerine getirmesinde kendisine olan inancı çok önemlidir. Başarı için gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Öz yeterlik inancı aynı zamanda bireylerin bir sorunla ya da hoş olmayan bir deneyimle karşılaştıklarında, ne kadar çaba harcayacaklarını ve ne kadar süre bu sorunla yüz yüze kalabileceklerini de belirlemektedir. Herhangi bir güçlük karşısında kalan bireyin kendi yetenekleri konusunda ciddi endişeleri varsa bu birey güçlük durumunu ortadan kaldırmak için çabalarını yavaşlatabilir ya da tamamen bu işten vazgeçebilir. Diğer taraftan, yeteneklerine güveni tam olan birey güçlük durumunda daha çok çaba harcayacak ve bunu çözmek için azimli davranacaktır (Bıkmaz, 2002).

Okul öncesi eğitimin amaçları ve bu amaçlara ulaşmada okul öncesi öğretmenin önemi göz önünde bulundurulduğunda, günümüzde okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin, mesleki tükenmişlik düzeylerinin ve öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu merak konusudur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri, mesleki tükenmişlikleri ve öz yeterlik inançlarının yaş, mesleki kıdem, eğitim durumu ve kurum türü gibi bazı demografik değişkenlere göre nasıl etkilendiği sorusunu da akla getirmektedir. Öte yandan ulaşılabilen alan yazında okul öncesi öğretmenleri ile ilgili pek çok yararlı çalışma görülmesine rağmen, okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya da rastlanılmamıştır. Bu nedenle özellikle okul öncesi eğitimin önemi ve sonraki yıllara katkısı göz önünde bulundurulduğunda, bu alanda görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin bazı demografik değişkenler dikkate alınarak kişilik özellikleri, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmemesi problem olarak görülmektedir. Bu açıdan mevcut araştırmadan elde edilen bulguların literatürdeki boşluğu kısmen dolduracağı ve bu alanda çalışma yapacak bilim insanları ile tüm paydaşlara ve gelecekte gerçekleştirilebilecek ilgili araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## 1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bazı demografik değişkenlere göre mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özelliklerini inceleyerek aralarındaki ilişki durumunu araştırmaktır.

Genel amaca bağlı olarak şu alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları çalışılan kurum türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları arasında ilişki var mıdır?

## 1.3 Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik mesleği, özveri gerektiren önemli bir meslektir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklardaki gelişim hızı ve çevresel koşullar dikkate alındığında daha da özverili olmaları gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Okul öncesi öğretmenleri günün büyük bir kısmını aralıksız olarak sınıflarında geçirmekle birlikte, ders planları gereği kullanılacak araç gereçleri hazırlamakta, aile katılımı ve broşür hazırlama gibi farklı etkinliklerle çocukların gelişimlerini desteklemektedirler. Sınıf içi uygulamaların yanı sıra bahçe etkinlikleri, alan gezileri, törenlere katılım ve aile ziyaretleri gibi pek çok etkinlikleri planlayıp gerçekleştirmektedirler. Mevcut görevlerini en iyi şekilde yapmaya çalışan okul öncesi öğretmenleri, bazen birtakım olumsuzluklarla karşılaşabilmekte ve gerek kalabalık sınıf ortamında gerekse uygun olmayan fiziki koşullar altında görevlerini ifa etmeye çalışmaktadırlar.

İş yaşamının, insan hayatındaki yeri büyüktür. Okul öncesi öğretmenlerinin de iş yaşamı olarak kabul edildiği okulda başarılı ve iş memnuniyeti içerisinde çalışması hem

kendilerini hem de eğitim verdikleri çocukları, bu çocukların ailelerini, yönetimi ve tüm çevreyi etkileyebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin kişiliği, sınıf ortamındaki tutumu ve duygusal tepkilerinin de öğrencilerini etkileyebilmekte olduğu bilinmekte, öz yeterlik inancının yüksek ve mesleki tükenmişlik düzeyinin de düşük olmasının verimli çalışması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim 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 (Aktaran: Kasap, 2012). Öte yandan Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), tükenmişlik sendromunun ve bu sendromla ilişkili olduğu düşünülen farklı özelliklerin araştırılmasının tükenmişliğe bağlı sorunların çözümünde faydalı olabileceğini belirtmektedirler. Her meslek grubunda olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerin farklı kişilik özelliklerine sahip olmaları, onların farklı düzeylerde tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bilinmesi hangi kişilik özelliğinin öz yeterlik inancı ya da mesleki tükenmişlik açısından daha hassas olduğunu tespit etme noktasında belirleyici olacak ve etkili çözümlerin bulunması kolaylaştırabilecektir.

Ulaşılabilen literatür bulgularında okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeylerini ayrı ayrı inceleyen yararlı çalışmalar görülmesine rağmen, okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri, öz yeterlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu açıdan araştırmanın özgün ve alana katkıda bulunabilecek bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilen bulgular, Milli Eğitim kurumlarının etkili hizmet, politika ve uygulamalarına ve Milli Eğitim sisteminin kalitesinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.

#### **1.4 Varsayımlar**

1. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin, ölçek maddelerini içten ve gerçek görüş, düşüncelerini yansıtacak bir şekilde ifade ettikleri varsayılmaktadır.

2. Araştırma örnekleminin evreni yeterli derecede temsil ettiği varsayılmaktadır.

## 1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

2. Okul öncesi öğretmenlerin “Beş Faktör Kişilik Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu” ve “Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” ne verecekleri cevaplarla ve bu ölçeklerin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.

## 1.6 Tanımlar

**Okul öncesi eğitim:** 0-6 yaş aralığını kapsayan, bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine ve gelişim özelliklerine uygun, bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerini desteklemeye yönelik, çocuklara zengin uyarıcı çevre olanakları sağlayan ve onları toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda iyi biçimde yönlendiren, çocukları ilköğretime hazırlayarak, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan sistemli ve bilinçli bir eğitim sürecidir (Akduman, 2012).

**Okul öncesi eğitim kurumu:** Okul öncesi eğitim çağı çocuklarına eğitim veren resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumunu ifade etmektedir (MEB, 2004). Bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumu olarak Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel anaokulları kastedilmektedir.

**Mesleki tükenmişlik:** İş gereği yoğun duygusal taleplerle karşılaşan ve sürekli insanlarla birlikte çalışanlarda görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlara yansması ile oluşan bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981).

**Kişilik:** Uzun bir zaman süresince kişiyi bir varlık olarak oluşturan, tanımlayan, diğerlerinden ayırt eden, kişinin kendine özel bir şekilde düşüncesini, davranmasını, duygulanmasını ve çevresine tüm tepkisini belirten özelliklerdir (Arkonaç, 1999).

**Kişilik özellikleri:** Göreceli olarak, bir kişinin çoğu durumda sergilediği sağlam ve kalıcı davranışlardır (Coon, 1997).

**Öz yeterlik:** İnsanların, kendi hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde etkisi olan, belirli düzeylerdeki performansı (başarımı) üretme konusunda, kendilerine duydukları inançtır (Bandura, 1993).



## BÖLÜM 2

### 2. ALAN YAZIN

#### 2.1 Tükenmişlik Kavramı

Çalışmanın insan yaşamında yeri büyüktür. İnsanlar günlük yaşantılarının büyük bir bölümünü iş yerlerinde veya işle ilgili çalışmalarını planlayarak geçirirler. İçinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran değişim hızı, iş yaşamını birçok boyutta zorlamaktadır. Toplumsal rollerin farklılaşması, çalışma ortamlarında rekabetin öne çıkması, beklentilerin yüksek olması, yoğun çalışma saatleri gibi koşullar da çalışanların ruh sağlığının olumsuz olarak etkilenmesine neden olmaktadır. Yaşanan iş stresi, bireylerin özel hayatlarındaki zorluklar ve başka problemler bir araya geldiğinde ciddi sorunlar oluşturmaktadır. Son yıllarda yoğun iş yaşamı ve çalışanlar tarafından olumsuz olarak algılanan iş koşulları da mesleki tükenmişliğe yol açmaktadır (Yıldırım, 2016).

Tükenmişlik, hem birey hem de örgütler açısından iş yaşamını önemli ölçüde etkileyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Can ve Hisar, 2019). Yaşanan stresle başa çıkamama sonucunda gözlenen, fizyolojik, zihinsel ve duygusal alanlarda hissedilen bir durumdur. 1960-1970’li yıllardan beri kullanılmakta olan tükenmişlik kavramı, Maslach ve Jackson (1981)’e göre, “iş gereği yoğun duygusal taleplerle karşılaşan ve sürekli insanlarla birlikte çalışanlarda görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının yapılan işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlara yansımaları ile oluşan bir sendrom” olarak tarif edilmiştir. Duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda çalışan idealist, çalışma şevki yüksek olan kişilerde yoğun olarak görülmekte (Schepman ve Zarate, 2008), günümüz iş dünyasında önemli bir problem olarak algılanmakta ve hem örgüt hem de birey açısından ciddi sonuçlar yarattığından önlenmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir (Çakınberk, 2011; Avşaroğlu vd., 2005).

Bireylerin meslek hayatlarında tükenmişlik bir süreç sonucunda meydana gelir. Bu süreçte birey çok yoğun bir çalışma isteği ile işe başlar. Çalıştığı ortamda yaşadığı tüm durumlar bireyi mesleğine karşı olumlu ya da olumsuz olarak etkiler. Özellikle duygusal ve fiziksel problemler bireyde strese yol açar. Bu stres durumunun süresi ve yoğunluğu bireyde tükenmişliğe neden olabilir (Solmuş, 2004).

Tükenmişlik kavramının kurumun performansının azalmasına, kalitenin düşmesine sebebiyet verme gibi etkileri olmasından dolayı tükenmenin sadece bireysel bir problem olmadığı aynı zamanda kurum ve çevreye de zarar verebilecek türden çok boyutlu bir problem olduğu görülmektedir. Tükenmişliğin, işte uzun süredir devam eden ve çözümlenemeyen stresin sonucu olduğu ya da iş ile ilgili talepler ve işçi kaynakları arasındaki uzun vadeli bir uyumsuzluktan kaynaklandığı düşünülmektedir (Bianchi, Schonfeld ve Laurent, 2015). Yoğun yaşanan stresin ve tatmin olamamanın tepkisi olarak ortaya çıkan tükenmişlik, bireylerin kendilerini duygusal olarak işlerinden soğumuş hissetmeleri gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Avşaroğlu vd., 2005).

Çoğu gelişmiş ülkelerde yapılmış sayısız çalışmada olduğu gibi, tükenmişlik çalışma ortamının kalitesi, kişilerarası ilişkiler, rol karmaşası ve iş yükü ile alakalı küresel bir fenomendir (Squires vd., 2014). Tükenmişlik iş ile ilintili kişisel niyet ve motivasyon ve iş deneyimleri arasındaki uyumsuzluktan ortaya çıkan kalıcı psikolojik bir yorgunluktur. Yoğun bir psikolojik (kronik yorgunluk, düşük özgüven, depresyon vs) ve fizyolojik (baş ağrısı, kas ağrısı, yüksek tansiyon vs) semptomlar içerir. Tükenmişlik profesyonel hedeflere erişimi engeller ve iş birliği kaynaklarını tüketir, zaman içinde ilerler (Van Droogenbroeck, Spruyt ve Vanroelen, 2014).

Konu ile ilgili literatür incelendiğinde tükenmişlik ile ilgili pek çok modelin olduğu ve araştırmacıların farklı bakış açıları ile tükenmişlik kavramını açıkladıklarını görmek mümkündür. Bununla birlikte bu araştırmanın konusu gereği veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu kullanılmasından dolayı tükenmişlik modellerinden sadece Maslach tükenmişlik modeline değinilmiştir.

### **2.1.1 Maslach Tükenmişlik Modeli**

Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliği üç boyutlu bir model olarak bireylerin, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları ve kişisel başarı duygularında azalma şeklinde ifade etmişlerdir.

#### ***Duygusal Tükenme***

Tükenmişlik sendromu yasayan bireylerin, durumlarını tanımlarken en çok kullandıkları belirtiler duygusal tükenme boyutu ile ilgili belirtilerdir. Tükenmişliğin üç boyutu arasında en çok rapor edilen ve en çok analiz edilen de duygusal tükenme boyutudur (Shirom, 1989).

Kişilerin yaptıkları iş nedeniyle kendilerini aşırı yüklenilmiş ve duygusal yönden tüketilmiş hissetmesidir ve tükenmişliğin en önemli belirleyicisidir (Kaçmaz, 2005). İş hayatındaki bireylerin aşırı stres ve duygusal yüklenmelerini ifade etmek için kullanılmaktadır. Birey tükenmeye ilk aşamada duygusal olarak başlamaktadır. İnsanlarla yüz yüze ilişkinin yoğun olduğu mesleklerde, çalışanlar fiziksel ve duygusal açıdan kendilerini aşırı yorgun ve yıpranmış hissederler. Duygusal yönden yoğun bir iş temposu içerisinde olan bireyler, kendilerini zorlamakta ve diğer insanların yoğun talepleri altında ezilmektedirler. Duygusal tükenme de bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal tükenme öyle bir noktadır ki kişi artık kendisinden hiçbir şey veremez (Ambrose, Rutherford, Shepherd ve Tashchian, 2014).

### ***Duyarsızlaşma***

Duyarsızlaşma, kişilerin hizmet verdikleri bireylere karşı kendilerini çekici ve eşsiz kılan niteliklerini ihmal ederek onlarla aralarına mesafe koymaya çalışmalarıdır (Maslach vd., 2001). Çalışan birey, tükenme duygusu ile başa çıkmak için mesafeli katı ve alaycı bir davranış bütününe girmektedir. Dolayısıyla birey başkalarının hislerine, duygularına soğuk ve kayıtsız kalmaktadır (Işıkhan, 2004 ).

Duyarsızlaşma, insanlara birer nesne gibi davranmaya işaret eder (Griffin, Hogan, Lambert, Tucker-Gail ve Baker, 2010) ve sıklıkla ilişkide bulunulan kişilerden bahsedilirken, kişi yerine, nesne isimlerini kullanmak şeklinde kendini gösterir (Sürgevil Dalkılıç, 2014). 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).

### ***Kişisel Başarı***

Tükenmişliğin kişisel gelişme boyutunu temsil eder. Yetersizlik, başarısızlık duygusu düşük moral, iş verimliliğinde azalma, düşük üretkenlik, kişiler arası anlaşmazlık, sorunlarla başa çıkmada yetersizlik, benlik saygısında azalma belirtilerle karakterize edilen düşük kişisel başarı duygusu; kısaca kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade eder (Sürgevil Dalkılıç, 2014).

Bu aşamada çalışan kendisiyle ilgili olumsuz düşünceler geliştirerek yaptığı iş konusundaki yeterliliğini sorgulamaya başlar (Hellesoy, Gronhaug ve Kvitastein, 2000).

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). Kişisel başarı noksanlığı, çalışanların artık hedeflerini yerine getiremedikleri ve işte verimli olamadıklarına dair kendilerine olan güvenlerini kayb ettikleri durumu ifade eden keyifsizlik duygusudur (Ambrose vd., 2014).

### **2.1.2 Tükenmişlik Nedenleri**

Yapılan çalışmalarda, araştırmacıların gözlemleri sonucu tükenmişliğe neden olan birçok faktörden bahsedildiği görülmektedir. Tükenmişliğe neden olan faktörlerin bilinmesi, önlem alınması ve engellenmesi açısından önemlidir. Genel olarak tükenmişliğe etki eden faktörler; kişisel ve çevresel (örgütsel) nedenler olmak üzere iki başlık halinde incelenmektedir.

#### ***Bireysel Faktörler***

Aşağıda araştırmacılar tarafından belirlenen, tükenmişliğe neden olan bireysel faktörler sunulmuştur. Bu faktörlerin bireyin demografik değişkenlerinin yanı sıra işyeri yaşamındaki bazı sorunlar ve bu duruma karşı bireyin kişisel özelliklerinden de kaynaklandığı görülmektedir. Bu nedenle aynı koşullar altında çalışan kişilerden, bazıları tükenmişlik yaşarken bazılarında tükenmişlik gözlenmeyebilir.

Tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler;

- Kişilik yapısı
- Empati becerisi ve eğilimi (Yardım etme duygusu)
- Dış kontrol odaklı olma
- Mesleki doyum
- Üstlerinden gördüğü destek
- İşe aşırı bağlanma
- Kişisel yaşamdaki stres
- Performans düşüklüğü
- Bireysel ihtiyaçlar (İçsel veya dışsal güdü)
- Beklenti düzeyinin yüksekliği
- Demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı vb.) olarak belirtilmektedir (Izgar, 2001; Solmuş, 2010; Sürgevil Dalkılıç, 2014).

### ***Çevresel Faktörler***

Tükenmişliğe neden olabilecek çevresel faktörler şöyle belirtilmektedir:

- Aşırı veya az iş yükü
- Aidiyet / birlik duygusundan yoksunluk-grup olamama
- Adaletsizlik
- Çalışma arkadaşları ve yöneticiler arasındaki olumsuz ilişkiler
- Kişisel ve örgütsel düzeyde yaşanan etik değer çelişkisi / çatışması
- Yetersiz ücret
- İş stresi ve stresle baş edememe
- Karar verme sürecine katılmama
- İlerleme fırsatının olmaması
- Ödüllendirmenin olmaması veya eksikliği (Ödül ve emek dengesindeki uyumsuzluk)
- İş yerinin fiziksel koşulları
- Rol belirsizliği ve çatışması
- Çalışma saatleri
- Kurumun plan ve politikaları
- Geri bildirim ve sosyal destek eksikliği (Özellikle ilk amirden)
- Müşteri yoğunluğu
- İşin niteliği
- İş ortamındaki iletişim eksikliği
- İş güvenliğinin olmaması (Izgar, 2001; Solmuş, 2010; Sürgevil Dalkılıç, 2014).

#### **2.1.3 Tükenmişliğin Belirtileri**

Genel olarak tükenmişlik yaşayan kişilerde fiziksel, davranışsal ve psikolojik/ruhsal belirtiler olarak üç başlık altında incelenmekte aşağıda gözlemlenen belirtiler bildirilmektedir. Tükenmişlikte davranışlar ve duygularla ilgili belirtiler daha önce ortaya çıkmakta ve daha kolay tanınmaktadır (Çam, 1995; Izgar, 2001). Bununla birlikte tükenmişlik zamanında fark edilip de önlem alınmayacak olursa belirtilerdeki şiddette artmalar görülmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009).

### ***Fiziksel Belirtiler***

Fiziksel belirtiler şu şekilde sıralanabilir; güçsüzlük enerji kaybı, kronik yorgunluk, uyku bozuklukları, solunum güçlüğü, sindirim sistemi problemleri, baş ağrıları, hastalıklara daha hassas olma, aşırı zayıflama.

### ***Davranışsal Belirtiler***

Çabuk öfkelenme ve eleştiriye aşırı duyarlılık, işe gitmek istememe hatta işten nefret etme, takdir edilmediğini düşünme, sabırsızlık, alkol ve ilaç kullanımının artması, hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, unutkanlık, yavaş hareket etme, bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, başarısızlık duygusu gibi belirtiler gözlemlenmektedir.

### ***Psikolojik/Ruhsal Belirtiler***

Depresyonda olduğunu düşünme, umutsuzluk, hayal kırıklığı, alınganlık, içsel bunalım ve sıkılma, kendini soyutlama, özgüvende azalma, aile ile sorunlar yaşama, yüksek kaygı seviyesi gibi belirtiler gözlemlenmektedir.

## **2.1.4 Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Stratejileri**

Tükenmişlik sendromu aniden ortaya çıkan bir durum değildir, aksine yavaş ve sinsi gelişen bir belirtiler yumağıdır. Tükenmişlik belirtilerinin göz ardı edilmesi de onun ilerlemesine ve başa çıkılmaz hale gelmesine neden olmaktadır. Bu sebeple tükenmenin sinsi sürecinin belirtilerinin iyi bilinmesi ve zamanında teşhis edilerek gerekli önlemlerin alınması çok önemlidir (Ardıç ve Polatçı, 2008). Sağlam Arı ve Çına Bal (2008)'a göre tükenmişliğe neden olan stres kaynaklarının ortadan kaldırılması da tükenmişliği azaltmada önemli bir aşamadır. Çalışanları ve yöneticileri tükenmişlik kavramı ile ilgili bilgilendirmek gerekmektedir. Tükenmişlikle baş edebilmek için öncelikle kişi tükenmişliğin farkında olmalı ardından tükenmişliğe sebep olan nedenler ortaya çıkarılarak stres yönetim programları ile kişi değişime ve yenilenme duygusuna inanmalıdır. Bireysel ve kurumsal olarak alınan önlemlerle de tükenmişliğin önüne geçilmelidir. Tükenmişlikle ilgili araştırma ve gözlemler; bazı faktörlerin tükenmişliğine etkisini tespit etmekle birlikte, tükenmişliğin daha iyi tanınmasına yardımcı olmakta ve tükenmişlikle başa çıkmada fayda sağlamaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009). Bununla birlikte daha önce belirtilen gerek bireysel faktörler gerekse birey ile örgüt arasındaki örgütsel faktörlerden herhangi biri ya da birkaçı ile birlikte yaşanabilecek uyumsuzluk, bireyin enerjisini ve aidiyet duygusunu azaltarak

tükenmişliğe neden olabilmektedir. Bununla birlikte bu faktörler ve olumsuz uygulamaları tükenmişliğe neden olabilirken, olumlu halleri de tükenmişliği önleyici bir etki yaratabilir.

Tükenmişlikle birlikte stres düzeyinin artması ve oluşan sağlıksız yaşam şartları, bireylerin depresyona girmelerine sebep olmaktadır. Bu nedenle tükenmişlik yaşayan bireyler için özellikle sosyal destek çok önemlidir. Bu bireylerin arkadaş ve dostlarıyla, evli olanların ise öncelikle eşleri ve yakın çevreleriyle duygu ve düşüncelerini paylaşmalarının tükenmişliği azaltacağı düşünülmektedir. Ayrıca işle ilgili karar verme mekanizmalarına dahil olmaları, gün içerisinde egzersiz yapmaları, uyku düzenine dikkat etmeleri, kendilerini değerlendirerek mükemmeliyetçilik ve karamsarlıktan uzak durmaları ve iyimser olmaya çalışmaları ve hayır demeyi öğrenmelerinin tükenmişliği azaltma açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Bruce, 2009).

Günümüzde hem bireylerin hem de kurumların iş hayatında önemli boyutta tehlike yaratan bir problem olarak tükenmişlikle karşılaşmaktadır. Tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalar bütünsel olarak incelendiğinde, özellikle ülkemizde daha çok belirli meslek gruplarında tükenmişliği saptamaya ilişkin tanımlayıcı çalışmaların daha yoğunlukta olduğu gözlenmektedir. İş alanları açısından bakıldığında ise tükenmişliğin daha çok doğrudan insana hizmet veren ve yüz yüze temas kuran meslek üyelerinde görüldüğü belirtilmektedir (Sağlam Arı ve Çına Bal, 2008; Kılıç ve Ak, 2017; Soba, Babayigit ve Demir, 2017). Kyriacou (2000) da öğretmenlerin uzun süre stres yaşamalarının ve bu yoğun stresle başa çıkmada başarısız stratejilerinin, öğretmen tükenmişliği adı verilen olumsuz bir duruma neden olduğunu ifade etmektedir. Tükenmişliğin ise bireye, örgüte ve yardım hizmeti alanlara ciddi kayıplar yaşatabileceğini ve bu nedenle önlenmesi gerektiği bildirilmektedir (Aktaran: Demir, 2019).

### **2.1.5 Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişlik**

Tükenmişliğin yaygınlığı birçok mesleki kategoride incelenmiştir. Tükenmişliğin, insanlarla yüz yüze ilişki içerisinde olan meslek elemanlarında oldukça sık görüldüğü (Barut ve Kalkan, 2002) ve eğitim alanında yapılan tükenmişlik araştırmalarının konusunun da genellikle öğretmenler üzerine olduğu (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007) ve bu meslek kategorilerinde tükenmişliğin en yüksek

seviyesini öğretmenlerin yaşadığı rapor edilmiştir (Van Droogenbroeck, Spruyt ve Vanroelen, 2014).

Okul öncesi öğretmeni, hem okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşılmasında önemli bir role sahiptir hem de okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini belirleyen en önemli unsurdur (Koçyiğit, 2012). Okul öncesi eğitim programlarını yürütme, eğitim hedeflerine ulaşma ve sağlıklı bir veli-öğretmen ilişkisi kurarak velilerin, öğrencilerin okul yaşantılarını desteklemelerini sağlama sorumluluğu öğretmenindir (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010).

Bazen kendini ifade edemeyen veya baskı altında olduğunu hisseden öğretmenler yoğun stres yaşayabilmektedirler. Eğitim sisteminde büyük öneme sahip olan okul öncesi öğretmenleri okul ortamında birtakım sorunlarla karşılaşabilmekte ve bunun sonucu olarak olumsuz tutumlar sergilemelerine yol açabilmektedir. Kişilerin işlerinde yaşadıkları ilişkilerin zorlaşması ve buna bağlı olarak bir şeylerin ters gittiği yolundaki inancının artması ile gelişen süreç, tükenmişliğe neden olabilmektedir.

Eğitilecek bireyin yaşı küçüldükçe de öğretmenlik zorlaşmaktadır. Onun için okul öncesinde çalışacak öğretmenlerin her açıdan nitelikli yetiştirilmesi, daha sonrasında da iyi hallerini korumalarının sağlanması gerekmektedir (Akman vd., 2010). Bununla birlikte öğretmenlik mesleği büyük özveri ve sabır istemektedir. Kişinin bu mesleği isteyerek seçmesi de severek çalışmasında etkilidir. Nitekim Yıldırım (2016), mesleğini seven okul öncesi öğretmenlerin kendilerini daha güçlü hissettiklerini ve tükenmişlik düzeylerinin de daha düşük olduğunu ifade etmektedir.

Eğitimin gelişimi öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Günümüzdeki gelişmeler ve yenilikler sebebiyle öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak geliştirmeleri teşvik edilmelidir (Öztürk ve Deniz, 2008). Öğretmenler tükenmişlik sendromu ile ilişkili olarak başarılı bir şekilde kendilerini geliştirme programlarına yönlendirilirse yaptıklarından daha çok doyum alırlar (Louw, George ve Esterhuysen, 2011). Öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlaması, kendilerini geliştirmelerine olanak verilmesi, öğretmenler arası iş birliğinin desteklenmesi, eğitim ortamının gerekli ve yeterli şekilde düzenlenmesi tükenmişlik yaşanma riskini azaltabilmekte ve önleyebilmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).



## 2.1.6 Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar

### *Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar*

Akman vd. (2010), “Okul Öncesi Öğretmenlerinde Tükenmişlik Üzerine Bir Çalışma” başlıklı çalışmalarında; 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 göstermediğinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Türkiye'nin değişik illerinde görev yapan 395 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, t testi, ki-kare ve Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bazı değişkenlere bağlı olarak, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında değişen ağırlıklarla tükenmişlik yaşadıklarını bildirmişlerdir.

Koyutürk (2014), “Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmada; sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Isparta il ve ilçe merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 185 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Minnesota İş Doyum Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin, duygusal tükenme düzeylerinin, yaşlarına ve görev yaptığı okulun bağlı olduğu yere göre duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeylerinin ise çalıştıkları okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiğini bildirmiştir. Ayrıca duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık düzeyleri arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Yıldırım (2016), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslekten Tükenmişlik ve Psikolojik Yılmazlık Düzeyi İlişkisi” başlıklı çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik sendromu ve psikolojik yılmazlığı etkileyen faktörlerini incelemeyi ve bu iki kavramın ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 200 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, Maslach Tükenmişlik

Envanteri ve Psikolojik Yılmazlık Ölçeği'ni kullanmıştır. Verileri, Mann Whiney U ve Spearman korelasyon analizi ile değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, güçlü olmanın tükenmişlik alt ölçeklerinin tümü ile, girişimci olmanın duyarsızlaşma ile, amaca ulaşmanın tükenmişliğin tüm alt ölçekleri ile ve lider olmanın ise tükenmişlik puanlarından duygusal tükenme ve kişisel başarı ile negatif yönlü korelasyonlar gösterdiğini belirlemiştir. Ayrıca iyimser olma ile kişisel başarı azlığı arasında, iletişim kurma ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı azlığı arasında, araştırmacı olma ile duygusal tükenme arasında ve tükenmişlik alt ölçeklerinin kendi aralarında pozitif yönlü korelasyonlar gösterdiğini tespit etmiştir.

Mahmood (2017), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan ve tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen 408 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini belirlemek için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve örgütsel sinizm tutumlarını belirlemek için Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t testi, Tek Faktörlü ANOVA ve Pearson korelasyon analizi gibi parametrik testler kullanmıştır. Yapılan analizler sonucunda; okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim verilen yaş grubuna, sınıflarındaki çocuk sayısına ve çalışılan kurum türüne (anasınıf-anaokulu) göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak, öğrenim düzeylerine ve kurumdaki çalışma durumlarına (kadrolu-ücretli) göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Mesleki tükenmişliğin duygusal tükenme boyutu ve duyarsızlaşma boyutu ile örgütsel sinizmin kurumdan uzaklaşma, performansı düşüren etkenler, okula karşı olumsuz tutum, kararların alınmasına katılım boyutları ve toplam sinizm arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Mesleki tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile örgütsel sinizmin kurumdan uzaklaşma, okula karşı olumsuz tutum, kararların alınmasına katılım boyutları ve toplam sinizm arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Mesleki tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile örgütsel sinizmin performansı düşüren etkenler boyutu arasında ise bir ilişki bulunmadığını ifade etmiştir.

Soba vd. (2017), “Yaşam Doyumu ve Tükenmişlik; Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında; Antalya’nın Alanya ilçesinde ilkokul, ortaokul ve lise dengi okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşam doyumları üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini Alanya ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullar oluştururken, örneklem grubu olarak 398 öğretmen ile anket uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama araçları olarak, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve yaşam tatminlerini belirlemeye yönelik olarak ise Yaşam Tatmin Ölçeği’ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “duygusal tükenme” ve “duyarsızlaşma” eğilimlerinin düşük, “kişisel başarı” eğilimlerinin ise ortalamanın üzerinde olduğunu ayrıca öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin ise orta düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

Yaşar Ekici (2017), “Mesleki Tükenmişlik Açısından Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada; mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 2015-2016 bahar yarıyılında İstanbul ilinde devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 139 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak, Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri, iş arkadaşlarından destek görme durumuna, medeni duruma, sahip olunan çocuk sayısına, çalışılan kurum türüne göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmazken, algılanan stres düzeyine, üstlerinden takdir görme durumuna, mezun olunan bölüme ve gelir düzeyine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını bildirmiştir.

Demir (2019), “Lider-Üye Etkileşiminin Öğretmen Stres, Tükenmişlik ve Depresyonu Üzerindeki Rolü” başlıklı çalışmada; örgütlerde performans ve verimlilik artışına katkı sağlayan en önemli kavramlardan biri lider-üye etkileşimi olduğunu ifade etmektedir. Araştırmasında lider-üye (okul yöneticisi-öğretmen) etkileşimi ile öğretmenin stres, tükenmişlik ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin açığa çıkarılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, Hatay ilinde bulunan okullarda, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler arasından, küme örnekleme yöntemiyle yansız olarak seçilmiş 48 okuldaki 437 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, Lider-Üye Etkileşim Ölçeği,

Stres Ölçeği, Tükenmişlik Ölçeği ve Depresyon Ölçeği'ni kullanmıştır. Ölçüm modeli, değişkenlerin birbiriyle istatistiki olarak anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Verilerin analizinde gerçekleştirdiği yapısal eşitlik modellemesi sonucunda, lider-üye etkileşiminin, öğretmenlerin stres ve tükenmişlik düzeyleri üzerinde istatistiki açıdan anlamlı ve negatif olarak etkisi olduğunu bildirmiştir. Lider-üye etkileşimi; öğretmenlerin depresyon düzeylerini, stres ve tükenmişliğin tam aracılık etkisiyle negatif olarak etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin negatif duygularını azaltmak veya oluşumunu önlemek için okul yöneticisi-öğretmen etkileşiminin kaliteli olması gerektiğini ve yüksek kalitede okul yöneticisi-öğretmen etkileşiminin, öğretmenlerin işlerinde karşılaştıkları olumsuz duygularla mücadele etmelerinde önemli bir rolünün olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca öğretmenlerle etkileşimi kaliteli olan yöneticilerin, okulun havasının olumlu olmasını, sosyal ve akademik alanlarda başarısının artmasını sağlayabileceğini bildirmektedir.

Özgür Güler ve Veysikarani (2019), “Tükenmişlik ve İş Doyumunun Akademisyenler Üzerindeki Etkisinin İstatistiksel Olarak İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; akademisyenlerin tükenmişlik düzeylerinin iş doyumuna üzerindeki etkisini belirleyerek tükenmişlik ve iş doyumuna düzeylerinin, demografik değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmaya, tesadüfi örnekleme yöntemiyle ulaşılan, devlet ve özel üniversitelerde görev yapan 360 akademisyen katılmıştır. Akademisyenlerin tükenmişlik ve iş doyumuna düzeylerini belirlemek için Maslach Tükenmişlik ve Hackman ve Oldham İş Doyum ölçekleri kullanılmıştır. Tükenmişlik ve iş doyumuna arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için oluşturulan hipotezlerin test edilmesinde, t-testi, varyans analizi, faktör analizi ve regresyon analizine yer verilmiştir. Analiz sonuçlarında tükenmişliğin iş doyumuna üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, özel üniversitelerde çalışan akademisyenlerin iş doyum skorlarının daha yüksek düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

### ***Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar***

Rodrigues, Chaves ve Carlotto (2010), “Burnout Syndrome in Preschool Teachers” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik sendromu boyutları ile demografik, iş gücü ve psikososyal değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, Brezilya'nın Porto Alegre kentindeki 34 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlar ve veri toplama aracı olarak, Maslach

Tükenmişlik Ölçeği'ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının düşük seviyede ve kişisel başarı düzeyinin ise yüksek seviyede olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca, çalışma saatlerinin, günlük eğitim verilen öğrenci sayısının ve kariyer değiştirme düşüncelerinin artışının, duygusal tükenme boyutunda artışa neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Hong ve Jung (2013), “Effect of Preschool Teacher's Job Stress and Depression on Burnout: Focusing on the Moderating Effect of Depression” başlıklı çalışmalarında; iş stresi ve depresyonun tükenmişlik üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Güney Kore'nin Kyounggi Incheon şehrindeki 179 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlardır. Veri toplama araçları olarak iş stresi, depresyon ve tükenmişlik ile ilgili ölçekleri kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma stresini belirten faktörlerin, depresyon ve tükenmişlik ile istatistiki olarak anlamlı ilişkileri olduğunu bildirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş stresi arttıkça, depresyona daha fazla girdiğini ve tükenmişliklerinin azaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin çalışma stresini belirten faktörlerin iş performansı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğinin, iş stresi ve depresyonundan doğrudan ve karşılıklı olarak etkilenmekte olduğunu tespit etmişlerdir.

Rentzou (2015), “Prevalence of Burnout Syndrome of Greek Child Care Workers and Kindergarten Teachers” başlıklı çalışmada; Yunanistan'da okul öncesi öğretmenleri ve çocuk bakımında görevli çalışanların tükenmişlik düzeylerini ve olası farklılıkları karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu 108 eğitimciden oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu'nu kullanmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin biraz daha fazla duygusal tükenme hissi yaşadığını bunun yanı sıra çocuk bakımı çalışanlarının ise duyarsızlaşma duygularının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, yalnızca kişisel başarı alt boyutunun katılımcıların demografik verileriyle korelasyon gösterdiğini bildirmiştir.

Kim ve Lee (2017), “Structural Relationship Between Social Support, Job Stress, and Child Care Teachers' Burnout” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişliğini etkileyen sosyal destek ve iş stresi değişkenleri arasındaki yapısal ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Güney Kore'nin üç farklı şehrinde çalışan 432 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini sosyal desteğin

dolaylı olarak etkilediğini bunun yanı sıra iş stresinin ise okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini doğrudan etkilemekte olduğunu tespit etmişlerdir.

Peng vd. (2019), “Emotional Labor Strategies and Job Burnout in Preschool Teachers: Psychological Capital as A Mediator and Moderator” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinde, duygusal emek stratejisi ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkide, psikolojik sermayenin aracı rolünü ve ılımlı etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Örneklem grubunu Çin'de 355 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak, duygusal emek boyutları, psikolojik sermaye ve mesleki tükenmişlik ölçeklerini kullanmışlardır. Verilerin analizini, korelasyon, regresyon ve yapısal eşitlik modellemesi ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenleri için iki duygusal emek stratejisinin (derinlemesine davranış ve samimi duygular) psikolojik sermaye ile negatif korelasyon gösterirken, mesleki tükenmişlik ile pozitif korelasyon gösterdiğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte yüzeysel davranış ile psikolojik sermaye arasında pozitif bir ilişki varken, mesleki tükenmişlik ile ise negatif bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Psikolojik sermayenin, üç duygusal emek stratejisinin mesleki tükenmişliği üzerindeki etkilerine kısmen aracılık ettiğini, psikolojik sermaye, yüzeysel davranış ve derinlemesine davranışın, mesleki tükenmişlik üzerindeki etkilerini değiştirdiğini ve sonuç olarak, psikolojik sermayenin, duygusal emek stratejilerinin mesleki tükenmişlik üzerindeki etkilerini önemli ölçüde aracılık edebileceğini ve ılımlaştırabileceğini ifade etmişlerdir.

Koulierakis, Daglas, Grudzien, ve Kosifidis (2019), “Burnout and Quality of Life among Greek Municipal Preschool and Kindergarten Teaching Staff” başlıklı çalışmalarında; Atina Belediye Kreşinde görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve yardımcı personelin tükenmişlik ve yaşam kalitesini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 415 kişiden oluşturmuşlar ve veri toplamak için Maslak Tükenmişlik Ölçeği ile Yaşam Kalitesi Ölçeği'ni kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, özellikle duygusal tükenme alt boyutu ile birlikte genel olarak yüksek tükenmişlik seviyeleri olduğunu, bunun yanı sıra yaşam kalitesinin ise orta düzey olarak derecelendirilen ‘Çevre’ alt boyutu dışında, tatmin edici düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca para miktarı belirtilmeyen açık uçlu iş sözleşmeleri imzalayanlar, dullar, daha uzun süre ile iş deneyimi olanlar ile sağlık sorunları yaşayanlar arasında daha yüksek tükenmişlik seviyesi olduğunu tespit etmişlerdir. Düşük yaşam kalitesi seviyesinin daha yüksek tükenmişlik seviyesi ile ilişkili olduğunu ve elde edilen verilerin tükenmişliğin

önlenmesi ve yaşam kalitesinin iyileştirilmesi için çok düzeyli politikalara rehberlik edebileceğini ifade etmişlerdir.

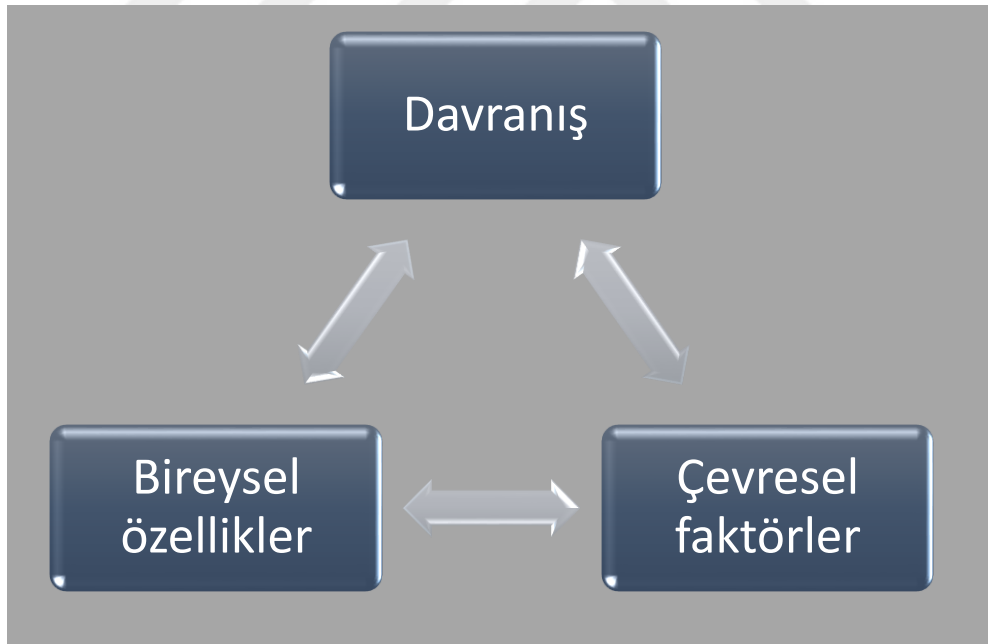
Schoeps, Tamarit, de la Barrera ve Barron (2019), “Effects of Emotional Skills Training to Prevent Burnout Syndrome in School Teachers” başlıklı çalışmalarında; duygusal yeteneklerin tükenmişlik ve psikolojik problemler üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle duygusal zeka yetenek modeline dayanarak, öğretmenler için duygusal beceri eğitimi tasarlamışlardır. Eğitim programı sonunda ise öğretmenlerde tükenmişliğin azaltılması ve psikolojik iyi oluşun geliştirilmesi için duygu temelli bir eğitim programının etkinliğini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, İspanya'nın Valencia şehrinde özel ve devlet okullarında görev yapan 22 ile 63 yaşları arasında 340 öğretmen (% 74 kadın) oluşturmuştur. Deney grubu olarak rastgele atanan 135 öğretmeni duygusal beceri eğitimine almışlardır. Veri toplama araçları olarak, Tükenmişlik Ölçeği, Depresyon Anksiyete Stres Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği ve Yaşam Doyum Ölçeği kullanmışlardır. Tükenmişlik sendromu, duygusal semptomlar (depresyon, anksiyete, stres), benlik saygısı ve yaşam doyumu ile ilgili verileri, eğitim öncesi ve sonrası ile altı aylık takip sonrası olmak üzere üç bölümde toplamışlardır. İki saat süren ve yedi oturumdan oluşan eğitim programını üç ay süre ile uygulamışlardır. Çalışma sonucunda, eğitim programına katılan öğretmenlerin tükenmişlik sendromu ve duygusal semptomlarının azaldığı, benlik saygısı ve yaşam memnuniyetinde ise artış meydana geldiğini bildirmişlerdir. Eğitim programı sonrasında elde edilen bulguların altı aylık takip sonrasında da kısmen korunduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, elde edilen veriler ışığında, duygusal zekâyâ dayanan tükenmişlik önleme programlarının, öğretmenlerin iyi oluş düzeylerini arttırmak için mesleki gelişim planlarına dahil edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Brito Mota vd. (2019), “Voice Disorder and Burnout Syndrome in Teachers” başlıklı çalışmalarında; öğretmenlerde tükenmişlik sendromu ile ses bozukluğu arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu Brezilya'nın Sergipe şehrinde devlete ait ilkokullarda görev yapan 208 öğretmen (%76,9'u kadın) oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Ses Bozukluğu Tarama İndeksi ile Tükenmişlik Sendromu Değerlendirme ölçeğini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, tükenmişlik sendromunun muhtemel bir ses bozukluğunun varlığı ile ilişkili olduğunu ve tükenmişlik alt ölçekleri arasında ise en yaygın olanın psişik yorgunluk olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca hizmet süresi 15 yıl üzeri olanlarda ses bozukluğu

görülme ihtimalinin hemen hemen 2 kat daha fazla ve boğaz ağrısı, ses kısıklığı ve konuşma sırasında yorgunluğu da en sık görülen semptomlar olarak bildirmişlerdir.

## 2.2 Öz Yeterlik Kavramı

Öz yeterlik, ilk kez Bandura (1977, 1986) 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. 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 faktörler, 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 (Şenel ve Buluş, 2016).



Şekil 2. 1 Üçlü karşılıklı belirleyici model (Bandura, 1986)

Öz yeterlik kavramı içsel bir inançtır, gözlenebilen, algılanabilen bir kavram değildir (Uzel, 2009). Bandura (1986)'ya göre bireyin davranışlarını açıklayabilmesi için düşüncelerin davranışlara olan etkisini göz ardı etmemek gerekir. Yani bireyin öz yeterlik inancının oluşabilmesi için eylemleri planlayıp, başarılı bir sonuca ulaşım



ulaşamayacağına dair kendine olan inancının oluşması gerekmektedir. Başka bir ifade ile öz yeterlik, kişinin yetenekleriyle ilgili inancına dayanır ve kişinin amaçlarına ulaşması için gerekli olan bir davranışı düzenlemek ve ortaya koyabilmek için gereklidir. İnsanların öz yeterlik inançları bir etkinlik için ne kadar çok çaba göstereceklerini, karşılaşılan zorluklara ne kadar süre kararlılık göstereceklerini ve elverişsiz koşullarda nasıl esnek olabileceklerini belirlemeyi sağlarlar. Öz yeterlik ne kadar yüksekse gösterilen çaba, sebat ve esneklik de o kadar fazla olur (Demir, 2017).

### **2.2.1 Öz Yeterlik İnancının Kavramsal Gelişimi**

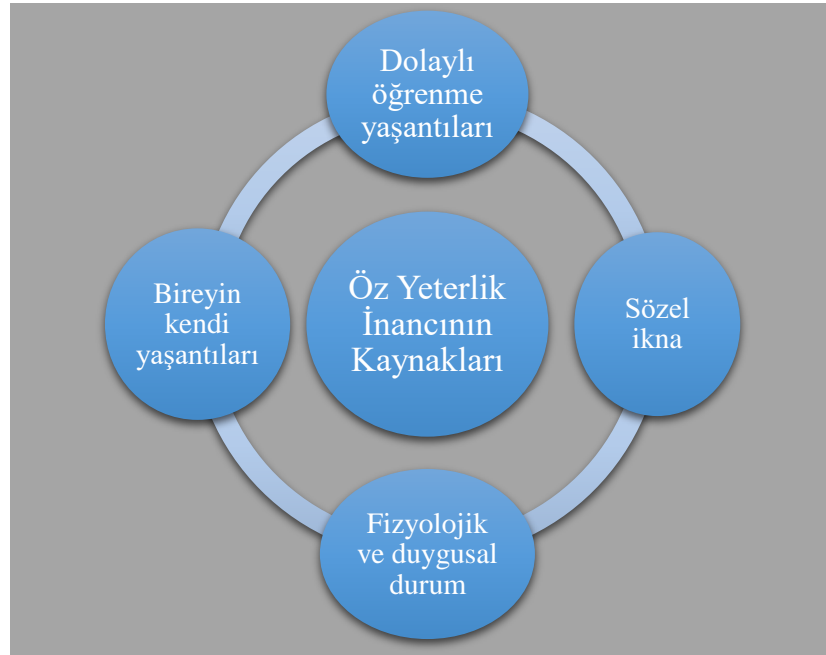
Öz yeterlik inancı (self efficacy belief), ilk olarak Bandura (1977) tarafından ortaya konulmuş ve Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Social Learning Theory) merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir. Kaya'ya göre, Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'nin, kişilerin becerilerini etkin şekilde kullanabilmesi için kendilerini ilgili eylemi yaparken güvenli ve yeterli hissetmeleri gerektiğini söyler ve bu teoriye göre insanlar öz düzenlemeleri esnasında kendi eylemlerini merkeze almaktadır. Bireyin içinde bulunduğu çevreyi kontrol altına alıp, hayata karşı amaçlarının oluşmasında öz yeterlik inancı etkili olur (Aktaran: Şenol, 2012).

Bandura'ya (1993) göre öz yeterlik inancı, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine olan inançlarıdır ve bireylerin motivasyonları, olaylardan etkilenme durumları ve hareketleri, gerçek olandan çok neye inandıkları ile ilişkilidir. Snyder ve Lopez'e göre (2002) öz yeterlik inancı, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile “ne yapabilirim” sorusuna verdiği yanıtta olan içsel inancıdır. Bu inanç, bireylerin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive olduğunu ve davrandığını belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2005). Öz yeterlik inancı davranış değişikliği meydana getirmede önemli bir belirleyicidir. Düşük öz yeterlik inancı davranıştan kaçmaya neden olabilirken buna karşılık yüksek öz yeterlik inancı bir davranışı başlatmada ve devam ettirmede itici bir güce sahiptir (Demir 2017). İnsan davranışlarının, yaşantılarının önemli bir kısmını oluşturan öz yeterlik inancı, insanların kişisel mutluluğunu, hayatta başarılı ve huzurlu olmasını, olumlu hedeflere yönelmesini, zor durumlarda, stresle başa çıkarken gösterdikleri çabayı etkilemektedir. Bu nedenle öz yeterlik inancının geliştirilerek yüksek düzeyde tutulabilmesi önem taşımaktadır (Bandura, 2001; Çapri ve Çelikkaleli, 2008).

Öz yeterlik inancı, insanların duygularını, düşüncelerini, motivasyonunu ve davranışlarını belirlemede önemlidir. Öz yeterlik inancının yüksek olması bireyin başarısını ve iyi olma hâlini birçok yönden geliştirir. Yeteneklerinde yüksek güvenceye sahip bireyler zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak görmek yerine, ustalaşmada fırsatlar olarak görürler. Böyle bir fırsat, bireyin faaliyetlere içsel motivasyon ve derin katılımı ile katılmasını, kendisine zorlu hedefler koymasını ve hedeflerine ulaşmada kararlı olmasını sağlar. Böylece bireyler, başarısızlık ve engeller karşısında hemen pes etmeyerek mücadele ederek yeterlilik duygularını hemen geri kazanırlar (Zimmerman, 2000).

### 2.2.2 Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Öz yeterlik inançları istikrarlı bir eğilim göstermez. Farklı aşamalardan geçerek zamanla gelişir, değişir ve devamlılık gösterir. Bandura'nın teorisine göre, bireyin öz yeterlik inancı farklı bilgi kaynaklarından etkilenir. Öz yeterlik inançlarının oluşumunda bireyin kendi yaşantıları (mastery experiences), dolaylı öğrenme yaşantıları (vicarious experience), sözel ikna (verbal persuasion) ve fizyolojik ve duygusal durum (physiological and emotional arousal) olmak üzere dört temel kaynak rol oynamaktadır (Bandura, 1977; Bandura, 1993). Öz yeterlik inancı bu kaynaklardan beslenmektedir (Azar, 2010). Bu kaynaklar aşağıdaki gibi gösterilebilir:



Şekil 2. 2 Öz Yeterlik İnancının Kaynakları şeması

### ***Bireyin Kendi Yaşantıları***

Bireyin kendi yaşantıları, öz yeterlik inancının oluşumunda en etkili kaynaktır. Kişinin direk olarak kendisinin yaşadığı, ilk önce kendisinin tecrübe ettiği eylemlerdir. İnsanlarda güçlü bir öz yeterlik inancının oluşumu, o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla olacaktır. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde de başarılı olacağını göstergesidir (Ekici, 2005; Özata, 2007). Bandura (1986, 1993), başarılı sonuçların, kişinin kendisine ilişkin inancını olumlu yönde etkilerken, başarısız sonuçların da bu inancı olumsuz etkilediğini, bununla birlikte bireyde güçlü bir öz yeterlik inancı olması durumunda, başarısızlıkların bu yeterlik algısını kolayca yıkamadığını bildirmiştir. Güçlü bir öz-yeterlik inancının ardından gelen başarısızlık yetenek eksikliğine değil, çaba yetersizliği, iyi plan yapamama veya uygulayamama, ya da başarıyı sağlayan durumsal faktörlere bağlanır.

### ***Dolaylı Öğrenme Yaşantıları***

Bireyin, işlerini zorluk çekmeden yapabilen bireyleri izlemesi anlamına gelen dolaylı öğrenme, izleyen için önemli bir öz yeterlik inancı oluşturma kaynağı olabilmektedir (Bandura, 1993). İnsanlar kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkma yöntemlerini gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilir (Büyükduman, 2006). Yani insanların öz yeterlik inancı model aldıkları kişilerin öz yeterlik inançlarından etkilenmektedir. Kişi modelle kendisi arasında ne kadar çok benzerlik kurarsa modelin öz yeterlik inancından o kadar etkilenir. Eğer kişi modelle kendisi arasında benzerlik kurmazsa modelin davranışları doğrultusunda öz yeterlik inancında herhangi bir değişiklik olmaz. Diğer bir ifade ile model aldığı kişinin kendisine pek benzemediğini düşünüyorsa modelin başarı ya da başarısızlıkları öz yeterlik inancını çok fazla etkilememektedir. Algılanan benzerlik ne kadar fazlaysa, gözleyen modelin başarı ve başarısızlıklarından o denli fazla etkilenmektedir. İnsanlar arzu ettikleri yeteneklere sahip olan usta modeller ararlar. Davranış ve düşünme yollarıyla yetenekli modeller, gözlemcilerle etkili beceriler ve çevresel taleplerle baş etme stratejileri öğretirler. Bu durum da insanların öz yeterlik inancını artırır (Bandura, 1993; Hoy, 2000; Derman, 2007; Schunk ve Meece, 2005). Bununla birlikte Pajares (2002), dolaylı öğrenme yaşantılarının, öz yeterlik inancı oluşumunda, kişinin kendi deneyimleri kadar etkili bir kaynak olmamasına rağmen, kişinin kendi becerilerine ilişkin algısı düşükse ya da ön bilgisi sınırlıysa, daha büyük önem kazanmakta olduğunu (Aktaran: Tepe, 2011), benzer şekilde Alderman (2013) da,

bireylerin başarılı bir modeli gözlemlemesi kendi deneyimleri kadar etkili olmasa bile yeni becerilerin edinilmesinde faydalı olacağını bildirmişlerdir.

### ***Sözel İkna***

İnsanların öz yeterlik inancı geliştirebilmelerinin üçüncü yolu sözel iknadır. Sözel ikna, kişinin başarıya ulaşmak için kendi gücüne inanması ve bu konuda cesaretlendirilmesidir. Bireyler öz yeterlik inançlarını geliştirirken diğer bireylerden gelen tepkilerden de etkilenirler. Olumlu iknalar kişinin cesaretlenmesini sağlayarak öz yeterlik inançlarını güçlendirirken, olumsuz iknalar da kişinin cesaretini yitirmesine sebep olarak öz yeterlik inançlarını zayıflatabilir; hatta kişinin öz yeterlik inancını kaybetmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1993; Gençtürk ve Memiş, 2010). Kısaca sözel ikna, insanları başarmak için yeterince çalışmaya yöneltir, becerilerin gelişimini sağlar ve öz yeterlik inancını ilerletir.

Sözel ikna, bireyin belli becerilere sahip olduğu yönünde başkalarının yaptıkları sözlü değerlendirmeleri içerir. Bir işi yapabilecek yetenekte olduğu konusunda dışarıdan gelen bir değerlendirmenin öz yeterlik inancı üzerindeki etkisi çok güçlü olmamakla beraber, bireyin işi yapmak/başarmak konusunda göstereceği çabayı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Kurbanoğlu, 2004). Bireyi yeni stratejiler için girişimde bulunmaya ve başarmak için yeterince sıkı çalışmaya ikna ederek bireyin başarılı performans göstermesine katkıda bulunur (Bandura, 1993).

### ***Fizyolojik ve Duygusal Durum***

İnsanların bir etkinliği gerçekleştirirken içinde buldukları duygusal ve fizyolojik durumları öz yeterlik inançlarını etkilemektedir. Bandura (1993), öz yeterliliğe etki eden unsurun, kişinin fizyolojik ve duygusal algısını nasıl yorumladığı ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Örneğin; sınav öncesi terleyen ve kalbi hızlı atan bir öğrenci, bu fizyolojik tepkilerinin aşırı sınav stresine bağlı olduğunu, aşırı sınav stresine de sınav yapılan konuyla ilgili yetersizliğinin neden olduğunu düşünürse, konuya dair öz yeterlilik inancı düşecektir. Fakat öğrenci aynı fizyolojik tepkileri hava sıcaklığına ve sınava yetişmek için çabuk hareket etmiş olmasına bağlarsa, öz yeterliği etkilenmeyecektir.

Bireyin fiziksel ve duygusal açıdan kendini iyi hissetmesi, verilen bir görevi ya da istenilen bir davranışı yerine getirme olasılığını arttırmaktadır (Bıkmaz, 2002). Olumlu ruh halinin öz yeterlik inancını güçlendirdiği, depresyon ve umutsuzluk gibi

olumsuz duyguların ise bireyin yeteneklerine olan inancını azalttığı söylenebilir. Tehdit edici durumlar, bireydeki kendini yeterli görme duygusunun zayıflamasına ve bununla beraber bireyde kalp atışlarının hızlanması, solunumun artması, çarpıntı, terleme ve ellerin titremesi gibi fizyolojik birtakım belirtilerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Tabii ki bu duyguların şiddeti önemlidir; eğer birey için hissettiği duygu makul bir seviyede ise güdüleyici olacaktır ancak normalden yüksek olanlar bireyin yeteneklerini kullanmasını engelleyebilir. Gevşeme hissi ve pozitif duygular, bireyin kendine güvenini ve geleceğe yönelik başarılı olma inancını kuvvetlendirir (Bandura, 1993; Telef ve Karaca, 2011).

### **2.2.3 Öz Yeterlik Süreçleri**

Öz yeterlik inançları bireyin davranışlarını etkiler ve belirleyici olarak dört temel süreç bulunmaktadır. Bunlar: Bilişsel, duyuşsal, motivasyonel ve seçimsel süreçlerdir.

#### ***Bilişsel Süreçler***

Bilişsel süreç, her türlü davranışın kaynağının zihinde olduğunu işaret etmektedir. Pek çok davranış deneyimi başlangıçta düşünsel biçimde düzenlenir. Öz yeterlik inancı bilişsel süreçler üzerinde farklı biçimde etki gösterir. Çünkü bilişsel süreç, bireyin düşünce ve zihinsel süreçlerini kontrol edebilme yeteneği içerir (Bandura, 1993; Marat, 2005). Bireyler gerçekleştirecekleri birçok davranışı önceden bilişsel süreçle işleyerek organize ederler. Bu açıdan bilişsel sürecin en temel işlevi bireyin olayları tahmin etmesini sağlamak ve kendi yaşamlarını etkileyen olayları kontrol etme yollarını geliştirmektir. Dolayısıyla da herhangi bir karışıklık ya da belirsizlik içeren bilgilerin etkili bilişsel bir süreçten geçmesi gerektiğine inanılmaktadır. Kişi kendi davranışlarının yakın ve uzak sonuçlarını tahmin ederek bilişsel süzgecinden geçirdiği bilgileri kullanır. Birey bu tahminlerinden hareketle bir karar verir ve bu kararlar yaşamını etkileyen olaylar üzerinde kontrol sağlamasına olanak tanır (Bandura, 1990, 1993).

Öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler öncelikle bilişsel olarak kendisini başaracağına dair hazırlarken, düşük öz yeterlik inancı olanlar ise zihinlerini olumsuz düşüncelerle doldurmayı tercih ederler. Bu sebeple bilişsel süreç öz yeterliği olumsuz ya da olumlu yönde etkileyebilir. Öz yeterliği yüksek olanlar esnek düşünebilme ve farklı çözüm stratejileri belirleme yeteneğine sahipken, düşük olanlar ise kendine güvensizlik duygusuyla çatışmaktadır ve bu durumda olan birinin aynı zamanda bir

şeyleri başarması zor olabilmektedir (Bandura, 1993, 1997). Bu bakımdan bireyin davranışları ve kapasitesine ilişkin inancı arasındaki ilişki göz önüne alındığında bilişsel süreçlerin bu konuda etkin bir biçimde rol aldığı ve öz yeterlik inancını etkilediği söylenebilir.

### ***Duyuşsal Süreçler***

Öz yeterlik inancı bireyin duyguları ve davranışları üzerinde de etki gösteren bir olgudur. Duyuşsal süreçler, zorluklarla baş edebilme derecesine işaret eder. Düşük ya da yüksek kaygı seviyesi öz yeterlik inancıyla yakından ilişkilidir. Bireyler zihinlerini olumsuz düşüncelerden, stresten ve kaygıdan tamamen yalıtamazlar ve yalıtılmaları da gerekmez. Çünkü önemli olan söz konusu olumsuz düşünce ve zihinsel tepkilerin oluşumu değil, gerektiğinde zihinden uzaklaştırılabilmesi ve stresin, kaygının kontrol altında tutabileceğine ilişkin bireyin kendi kapasitesine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997).

Duyuşsal süreçlerde öz yeterlik inancı bireyin görevi planlama, göreve başlama ve onu sürdürme esnasında hissedeceği olası kaygı ve strese rağmen, görevi yapmaya devam edebilme kabiliyetini etkilemektedir. Dolayısıyla birey, görevi endişe verici veya riskli olarak görürse, bu görevde iyi performans gösteremeyeceğini düşünerek tehdit edici olan görevlerden kaçınır (Bandura, 1990, 1993). Tehditleri yönetemeyeceğine inanan kişiler yüksek kaygıya sahiptirler ve çevrelerini tehlikelerle dolu bir bakış açısıyla gözlemlerler. Muhtemel tehditlerin şiddetini abartırlar ve nadiren olan şeyler hakkında endişelenirler. Pek çok olumsuz düşünce sebebiyle kendileri hakkında endişe duyarlar ve fonksiyonelliklerini zayıflatırlar. Öz yeterliğin en güçlü duyusuna sahip olan cesur insanlar, olaylar sırasında tehditlerle karşı karşıya gelir ancak sabırlıdırlar. Duyuşsal ve düşünsel ritmi risk ve tehlikelerle karşılaştığında cesaret ve azmini arttırarak kaygı ve stresten uzaklaşmayı sağlayabilmektedir. Bireyin sosyal anlamda yüksek öz yeterlik inancına sahip olması, sağlıklı sosyal ilişkiler kurmasına, stresle başa çıkabilmesine ve dolayısıyla yaşamlarından memnun olmasına katkıda bulunacaktır (Bandura, 1997).

### ***Motivasyonel Süreçler***

Öz yeterlik inançları, birtakım engellere rağmen bireyin yine de azimli bir şekilde göreve odaklanmasını ve çabasını devam ettirmesini etkilemektedir. Bu durum motivasyonel süreç olarak adlandırılmaktadır (Bandura, 1990). Öz yeterlik inancı,

bireylerin motivasyonu ve öz düzenleme sürecinde anahtar rol oynamaktadır. Bireyler bir eylemi gerçekleştirmeye yönelik motivasyonlarını bilişsel olarak üretir, kendilerini motive eder ve öngörü kapasiteleri sayesinde hareketlerine tahmini bir rehber oluştururlar. Yani hangi eylemleri gerçekleştireceklerine yönelik inançlardır (Bandura, 1997).

İnsanlar geleceğe dönük eylemlerini sağduyuyla yönetir ve kendilerini motive ederler. Aynı zamanda sağduyularını ve davranışlarını öz düzenleme mekanizmalarıyla motivasyona dönüştürürler. Dolayısıyla kendi motivasyon inançlarına kendileri yön verirler. Bireyin göstereceği azim ve kararlılık büyük oranda öz yeterlik inancının etkisiyle sürdürülür (Bandura, 1993). Bir görevin yerine getirilmesi için bireyin önceden davranışı düşünüp kendi kendini motive etmesi önemlidir. Bu nedenle öz yeterliği yüksek olan bireyler, görevi yerine getirirken daha ısrarcı ve motivedirler. Dolayısıyla başarılı olma ihtimalleri yüksektir. Düşük olanlar ise engellerle karşılaştıklarında kendi yeterliklerinden şüphe edip çabalamayı bırakırlar. Başarı ya da başarısızlığın dayandırıldığı nedenler de motivasyonel süreçleri etkilemektedir (Bandura, 1997).

Bandura (1997), motivasyonel süreçlerin üç farklı teoriden kaynaklandığını belirtmiştir. Bunlar, bağlanma teorisi, beklenti değer teorisi ve hedef teorisidir. Öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu düşünen bireyler başarısızlık durumlarını yetersiz çaba sarf ettiklerine bağlarken, zayıf yeterlik algısına sahip bireyler ise başarısızlıklarını yeteneksizlikleri ile ilişkilendirirler. Beklenti değer teorisinde bireyin bir eylemi gerçekleştirmesine yönelik motivasyonu bir davranışın sonuçlarının değerine ilişkin beklentilerine göre oluşur. Ancak bireyler performanslarının olası sonuçları hakkındaki inançlarının yanı sıra, neyi yapabileceklerine yönelik inançları yönünde de davranış geliştirebilirler. Böylece sonuca yönelik beklentinin motivasyona olan etkisi kısmi olarak da olsa öz yeterlik algısı tarafından yönetilir. Bunun yanı sıra öz yeterlik inancı, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi için ortaya konulan çabanın sürekliliğini sağlamada önemli rol oynayan motivasyon süreçleri üzerinde de etki gösterir. Kişilerin kendileri için kurdukları hedefleri belirlerler. Örneğin ne kadar çaba harcanmalı, karşılaşılan zorluklarla ne kadar süre mücadele etmeli gibi soruların yanıtlarında öz yeterlik inançları idareyi ele almaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere insanların belirlediği hedeflere ulaşma süreci tamamen motivasyon ve algısal karşılaştırma sürecinden geçmektedir. Bireyler belirledikleri hedeflere öz yeterlik inançlarıyla yön

veririler ve hedefleri gerçekleştineye kadar ısrarla kendilerini motive ederek çalışırlar (Bandura, 1990, 1997).

### ***Seçimsel Süreçler***

Seçimsel süreçler, bilişsel, duyuşsal ve motivasyonel süreçlerin ortak paydası konumundadır (Bandura, 1993). Bireylerin yeteneklerine ilişkin inançları onların seçimlerini de etkiler. Ortamın, hedeflerin ve aktivitelerin seçimi öz yeterlik inancından bağımsız olarak gerçekleşmez. Bireyin söz konusu seçimleri ne şekilde yapacağı büyük ölçüde onun kendi kapasitesine ilişkin inancı tarafından belirlenir (Bandura, 1995; Zimmerman, 2000). Bandura (1997), bireylerin çevrelerinin birer ürünü ve üreticisi olduklarını belirtir. Ona göre kişi çevresini seçerek yaşamının gidişatını belirleyecek, gelişimine yardımcı olacaktır. Çünkü seçilmiş çevreler bazı ilgi ve becerilerini birleştirecektir. Öz yeterlik ise seçim vasıtasıyla bireylerin tercihlerine rehberlik eder. Birey herhangi bir konuda kendine güveniyor veya o konuya ilgi duyuyorsa, o davranışı gerçekleştirmeye istekli olur. Birey yaptığı seçimlerle farklı yetkinlikler ve ilgi alanları ile sosyal çevre geliştirir; yaşadığı hayat onun yaptığı seçimler sonucunda şekillenir (Bandura, 1995).

İnsanlar başa çıkamayacağına inandığı aktivite ve durumlardan kaçınmaktadır. Ancak meydan okunan aktivitelerde ve idare edebileceği konusunda kendine hüküm vererek seçtikleri bazı durumlarda kişiler, rol almaya hazırdır. Bireyler seçimleriyle farklı yetenekler, ilgiler ve sosyal ilişkiler geliştirerek hayatı denetimlemektedir. Kişinin seçimini, davranışını etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişim yönünde büyük bir etkiye sebep olmaktadır. Çünkü seçilmiş çevrelerin yönetiminde sosyal etkiler, yeteneklerin, değerlerin, ilgilerin devam etmesini sağlamaktadır. Bu seçilmiş sosyal çevrelerde insanların hayatlarında yaşadıklarına ilişkin başarıları ve öz yeterlik inançları artar. Bunun yanı sıra seçilen aktivite ve/veya çevre, öz yeterlikle de bağlantılı olarak kişiden kişiye değişmektedir. Öz yeterliği yüksek olanlar kendileri için gerçekçi hedefler belirlerler ve seçtikleri durumlarda başarılı olamadıklarında bunun kendi seçimleri olduğunu hatırlayarak sorumluluk alırlar. Düşük olanlar ise kendi kapasitelerine uygun hedefler belirlemekte zorlanıp, olumsuz bir durumla karşılaştıklarında ise bunu beceri eksikliği olarak yorumlama eğiliminde olurlar (Bandura, 1993, 1997).



#### 2.2.4 Okul Öncesi Öğretmenliği Öz Yeterlik İnancı

Eğitim ortamlarında kalite, büyük ölçüde anlamlı öğrenme etkinliklerine katılabilen, sınıf rutinlerini yönetebilen ve pozitif öğretmen-çocuk ilişkileri kurabilen öğretmenlere bağlıdır (Rimm-Kaufman ve Hamre, 2010). Öğretmenlik mesleğini yerine getiren bireylerin, bu görevi ne kadar etkili yaptığının farkında olması gerekmektedir. Öğretmenlik yaparken ne kadar yeterli olup olmadığının bilinmesi, öğretimin etkililiğini de olumlu ya da olumsuz olarak değiştirebilir. Öğretmen yeterliğinin birçok boyutu vardır, fakat bu boyutların en önemlilerinden birisi de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıdır. Öğretmenlerin öz yeterlikleri, öğretmen yetiştirmeye ve öğretmenlerin nasıl öğretim yapacağına dair önemli bir değişkendir (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004; Başer, Cantürk Günhan ve Yavuz, 2005). Çeşitli öğretim kararları ve öğretim uygulamaları üzerindeki etkilerinden dolayı da eğitim için önemlidir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2007).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksek veya düşük olması, öğretmenlerin öğretimsel yenilikleri uygulama, sınıf yönetimi becerilerini kullanabilme, istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol edebilme, mesleki bağlılık gibi durumlarında farklılık göstermektedir (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006). Ayrıca öz yeterlik inancı, öğretmenin kendini geliştirmesinde, öğretime zaman ayırmasında, problemleri davranışlarla mücadele edebilmesinde ve mesleki doyumunda da farklılıklar oluşturur (Bangs ve Frost, 2012). Tüm bunların öğrencilerin akademik başarısını, sosyal ve akademik motivasyonunu etkilediği görülmektedir. Nitekim Showalter'ın (2005) bildirdiğine göre, öz yeterliği düşük olan öğretmenlere sahip öğrencilerin algılarının yıllar ilerledikçe daha olumsuz hale gelmekteyken, öz yeterliği yüksek olan öğretmenlere sahip öğrencilerin algılarının okul yıllarının başlangıcından sonuna kadar daha olumlu bir süreç meydana gelmekte ya da olumsuz değişim göstermemektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inanç kalıplarının ve bunların sonuçlarının çocuğa yansımaları, okul öncesi, ilk ve ortaokul bağlamında farklılıklar gösterir (Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek, 2010).

Okul öncesi eğitim, diğer eğitim kademeleriyle kıyaslandığında, en alt kademede gibi görünse de önemi ve sonraki yıllara katkısı dikkate alındığında birinci derecede değere sahip bir eğitim kademesi olarak betimlenebilir. Okul öncesi sınıflarındaki öğrencilerin bilgi, beceri ve davranış yeterliliklerindeki farklılıklar öğretmenlere daha fazla sorumluluk getirmektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının yoğun görev ve

sorumluluklarını yüklenebilmek, ancak yüksek niteliklere sahip okul öncesi öğretmenlerince gerçekleştirilebilir (Ertan 2016; Gürkan, 2005). Bilindiği üzere insan yaşamının en kritik ve en değerli yılları okul öncesi döneme rastlamaktadır (Gürkan, 2005). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları çalıştığı kurumda öğrencilerle iletişimine yansır. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, kendisi ile barışık çocuklarla ilgilenmekten keyif alırken ve çocuklara olumlu model olurken, öz yeterlik inancı düşük okul öncesi öğretmenlerinin gergin ve stresli davranışları öğrencilere olumsuz örnek teşkil edebilir (Babaoğlan ve Korkut, 2010). Bu derece önemli bir dönemde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin de niteliklerinin çok yüksek olması gerekmektedir.

## **2.2.5 Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar**

### ***Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar***

Kadim (2012), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Etkinliklerine İlişkin Öz-Yeterliklerinin Görev Yapılan Okul Türüne Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmasında; okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama, değerlendirme ve mesleki öz-yeterlikleri hakkındaki görüşleri görev yapılan okul türüne (anaokulu-anasınıfı) göre incelemiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz-Yeterlik Ölçeği’ni kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez ilçede, anaokulları ile ilköğretim okulu anasınıflarında görev yapmakta olan 60 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuştur. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin bazılarında anaokulu ya da anasınıflarında görev yapmalarına göre farklılıkların olduğunu ifade etmiştir.

Gömlüksiz ve Serhatlıoğlu (2013), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin, öğretmen öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini genel amaç olarak belirlemişlerdir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinin ne olduğu ve bu görüşlerin cinsiyet, meslekteki hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve kurumun içinde bulunduğu sosyoekonomik düzey değişkenlerine göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Veri toplama araçları olarak, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Ölçeği’ni kullanmışlardır. Çalışma grubunu Elazığ il merkezinde görev yapan 98 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlardır. Verilerin

analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi ve Mann Whitney U testleri kullanılmışlardır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarını yüksek düzeyde gördükleri ve bu görüşlerin cinsiyetlerine, hizmet sürelerine, görev yaptıkları kuruma ve bu kurumun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Şenol ve Ergün (2015), “Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde görev yapmakta olan 177 okul öncesi öğretmeni ve Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 161 okul öncesi öğretmen adayında oluşturmuşlardır. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çok Boyutlu Öz Yeterlik Ölçeği’ni kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında; aile katılımı alt boyutu hariç tüm alt boyutlara yönelik öz yeterlik inancında ve genel öz yeterlik inancında okul öncesi öğretmenlerinin lehine istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu belirlemişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Ertan (2016), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançlarının Mezuniyet Türüne Göre İncelenmesi: Bir Nedensel Karşılaştırma Araştırması” başlıklı çalışmada; resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmen olarak çalışan okul öncesi öğretmenlerinin mezuniyet türüne göre öz-yeterlik inançlarının farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu 308 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik İnançları Ölçeği’ni kullanmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin mezuniyet türleri bakımından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını belirlemiştir. Ayrıca önlisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin tüm alt boyut öz-yeterlik inanç düzeylerinin “çok iyi”, açık öğretim lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin “Öğrenme Ortamlarının Düzenlenmesi”

hariç, diğer tüm alt boyut öz-yeterlik inanç düzeylerinin “çok iyi” olduğunu bildirmiştir.

Yaşar Ekici (2017), “Okul Öncesi Öğretmen Adayları ile Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Öz yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada; okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2017 yılları arasında özel bir üniversitede okul öncesi öğretmenliği lisans programının 4. sınıfında öğrenim görmekte olan okul öncesi öğretmen adayları ile bu üniversitede pedagojik formasyon eğitimi almakta olan öğretmen adayları olmak üzere toplam 151 öğretmen adayından oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu belirlemiştir. Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançları yaşa ve medeni duruma göre farklılaşmazken, mezun olunan/öğrenim görülen üniversite türüne ve öğretmenlik mesleğini tercih nedenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğunu tespit etmiştir.

Yıldız Fidan ve Mutlu (2018), “Fen Bilimleri ve Sınıf Öğretmenlerinin Proje Tabanlı Öğretim Uygulamalarına İlişkin Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim uygulama öz yeterlilik düzeylerinin belirlenerek, cinsiyet, bölüm, fakülte, mesleki deneyim ve görev yapılan yerleşim yeri değişkenleri açısından incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklem grubunu 2013-2014 yılı Malatya İli Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ortaokul ve ilkokullarda görev yapmakta olan 76 fen bilimleri öğretmeni ile 178 sınıf öğretmeninden oluşturmuşlardır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar geliştirilen 5 alt boyuttan ve 24 maddeden oluşan Proje Tabanlı Öğretim Uygulama Öz Yeterlilik ölçeği’ni kullanmışlardır. Elde edilen verileri betimsel istatistikler, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi ile analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim uygulamalarına yönelik öz yeterlilik inanç düzeylerinin 4.16 ortalama ile yüksek, sınıf öğretmenlerinin ise 3.82 ortalama daha düşük düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğretmen uygulamasına yönelik öz yeterlilik inanç

düzeyleri, ölçeğin genelinde çalışılan değişkenler açısından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermezken, mezun olunan bölüm, mesleki deneyim ve yerleşim yeri açısından ölçeğin farklı boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir.

Aslan (2019), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmasında; Nevşehir il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin incelenmesini amaçlamıştır. Çalışma gurubunu; 2016-2017 yılında Nevşehir Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı il merkezindeki bağımsız anaokulları, ilkokul, ortaokul ve liselere bağlı anasınıflarında görev yapan 105 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Okul Öncesi Dönemde Oyun Öğretimi Öz yeterlik Ölçeği’ni kullanmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin lehine, yaş değişkenine göre 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin lehine ve mesleki kıdem yılı değişkenine göre 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler lehine, istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Ayrıca kurum türü değişkenine göre bağımsız anaokulunda çalışan öğretmenlerin lehine ve yardımcı personelin olup olmaması değişkenine göre ise yardımcı personeli olan öğretmenlerin lehine istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinde öğrenim durumu, çalışılan çocuk yaş grubu, öğretmenlerin kadro durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre ise istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığını ifade etmiştir.

Balcı ve Küçüköğlü (2019), “Okul Öncesi Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Öz yeterlik İnançları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Erzurum ili merkez ilçelerinde resmi anasınıfı ve anaokullarında görev yapan 165 okul öncesi öğretmeni ve Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenim görmekte olan 106 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Eğitim İnançları Ölçeği ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği’ni kullanmışlardır. Verilerin analizinde normal dağılım gösterdiği belirlenen değişkenler için ise bağımsız örneklem için t testi, pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve yapısal eşitlik modeli

kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inancına yakın olan okul öncesi öğretmen adayları ve öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğunu bildirmişlerdir.

Başerer ve Başerer (2019), “Akademisyenlerin Tükenmişlik ve Öz Yeterlik Düzeyleri” başlıklı çalışmalarında; akademisyenlerin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek ve akademisyenlerin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, ünvan, çalışma yılına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın örneklem grubunu, Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerde görev alan ve farklı ünvanlara sahip 150 akademisyen oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak akademisyenlerin tükenmişlik duygularını değerlendirmek için Akademik Tükenmişlik Ölçeği ve öz yeterliklerini değerlendirmek için de Genel Öz-Yeterlik Ölçeği’ni kullanmışlardır. Elde edilen verileri, korelasyon, t-Testi ve tek yönlü varyans analizi ile değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda, akademisyenlerde tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Bununla birlikte akademisyenlerde tükenmişliğin cinsiyet, ünvan ve çalışma yılına göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı, öz yeterliğin ise cinsiyet, ünvan ve çalışma yılına göre anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmişlerdir.

Döş ve Özşahin (2019), “Öğretmenlerin Sosyal Medya Bağımlılığı, Öğretmenlik Öz-Yeterlilikleri ve Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; öğretmenlerin sosyal medya bağımlılıkları, motivasyon ve öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarını, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında Adıyaman ili Besni ilçe merkezinde resmi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 289 öğretmenle gerçekleştirmişlerdir. Veri toplama araçları olarak, Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği, Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği ve Öğretmen Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sosyal medya bağımlılık puan ortalamaları düşük düzeyde iken öz-yeterlilik ve motivasyon ortalamaları yüksek düzeyde olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı ile öz-yeterlilik puanları arasında negatif ve düşük düzeyde, sosyal medya bağımlılığı ile motivasyon puanları arasında yine negatif ve düşük düzeyde ve öz-yeterlilik puanları ile motivasyon puanları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Kaya (2019), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı çalışmada; farklı kurumlarda okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve çalışılan kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde görev yapan 108 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi ile (ANOVA) elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve çalışılan kurum türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını bildirmiştir.

Koçak Macun, Macun ve Safalı (2019), “Akademisyenlerin Tükenmişlik ve Öz Yeterlik Düzeyleri” başlıklı çalışmalarında; öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın evrenini 2016-2017 eğitim öğretim yılında Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesinde dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları ve örneklem grubunu ise, tesadüfi yöntemle seçilen 249 öğretmen adayından oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeyinin cinsiyet, bölüme istekli gelme değişkenlerine göre, iş hayatına hazırbulunuşluk düzeylerinin de cinsiyete, bölüme istekli gelme ve akademik başarı puanına göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyi ve ile iş hayatına hazırbulunuşluk düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir.

### ***Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar***

Guo vd. (2010), “Relations Among Preschool Teachers' Self-Efficacy, Classroom Quality, and Children's Language and Literacy Gains” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve sınıf kalitesinin, çocukların yazı bilinci ve kelime bilgisi kazanımları arasındaki ilişkiyi bir akademik yıl boyunca incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu ABD’de 67 okul öncesi öğretmeni ve 328 çocuktan oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterliklerinin ve sınıf kalitesinin, çocukların yazı bilinci kazanımlarının anlamlı ve olumlu belirleyicileri olduğunu, ancak kelime bilgisinde bu durumun gerçekleşmediğini bildirmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin öz yeterliği, sınıf kalitesi ve çocukların kelime

bilgisi kazanımları arasında önemli bir etkileşim olduğunu, daha yüksek öğretmen yüksek öz yeterliği ve sınıf kalitesinin (duygusal destek) çocukların yüksek sözcük dağarcığı kazançlarıyla ilişkilendirildiğini ifade etmişlerdir.

Emam ve Mohamed (2011), “Preschool and Primary School Teachers’ Attitudes towards Inclusive Education in Egypt: The Role of Experience and Self-Efficacy” başlıklı çalışmalarında; öğretmen öz yeterliği ile öğretmenin kapsayıcı eğitim sınıflarına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Mısır’da gerçekleştirdikleri araştırmanın çalışma grubunu 95 ilkokul ve 71 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlardır. Veri toplama araçları olarak, Engelli Öğrencilerin Entegrasyonu (ORI) ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği’ni (TES) kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, hem okul öncesi hem de ilkokul öğretmenlerinde ORI'deki puanların TES'deki puanları yordayabileceğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha az deneyime sahip öğretmenlerden daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ancak mesleki deneyimin, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitiminde, öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde hiçbir etkisi olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, okul öncesi ve ilkokul öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim sınıflarına yönelik tutumları arasında bir fark olmadığını bunun yanı sıra ilkokul öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimi ve yönetiminde okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek bir öz yeterlik duygusuna sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Son ve Sung (2014), “The Effects of Teacher's Self-Efficacy on Children's Sociality: The Serial Multiple Mediating Effects of Job-Satisfaction and the Quality of Teacher-Child Interaction” başlıklı çalışmalarında; öğretmenin öz-yeterliğinin çocukların sosyalliği üzerindeki etkilerini, iş doyumunu ve öğretmen-çocuk etkileşiminin kalitesi yoluyla incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, Kore’nin Seul ve Gyeonggi-do kentlerinde çocuk bakım merkezlerinde görev yapan 27 öğretmen ve 4-5 yaş arası 71 çocuktan oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda, öğretmenin öz yeterliliğinin, iş tatmini ve öğretmen-çocuk etkileşiminin niteliği yoluyla çocukların sosyalliği üzerinde önemli dolaylı etkileri olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenin daha yüksek öz yeterlilik düzeyinin daha fazla iş tatmini ve daha iyi öğretmen-çocuk etkileşimi kalitesi sağladığını ve bunun da çocukların sosyalliğini etkilediğini ifade etmişlerdir.



Oppermann, Brunner ve Anders (2019), “The Interplay between Preschool Teachers' Science Self-Efficacy Beliefs, their Teaching Practices, and Girls' and Boys' Early Science Motivation” başlıklı çalışmalarında; çocukların fen motivasyonlarının okul öncesi öğretmenlerinin kendi inanç ve uygulamalarıyla nasıl şekillendiğinin belirgin olmadığı ve % 90'ın üzerindeki kadın öğretmen oranı ile cinsiyetin bu ilişkide önemli bir rol oynayabileceği düşüncesiyle okul öncesi öğretmenleri ile çocukların fen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, Almanya'da 5-6 yaş aralığında 277 çocuk ve 348 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda, öğretmen uygulamalarında hiçbir etki bulunmazken, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile çocukların fen öz yeterlikleri arasında ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Bununla birlikte, çok gruplu analizlerde bu ilişkilerin cinsiyete göre farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, kız çocukların motivasyonu, öğretmenlerin uygulamalarının ise erkek çocukların motivasyonu ile daha güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Höltge, Ehm, Hartmann ve Hasselhorn (2019), “Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Assessment and Promotion of School-Relevant Skills of Preschool Children” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin, çocukların erken dil, sosyal-duygusal ve matematiksel becerilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi konusundaki öz yeterlik inançlarına yönelik olarak, okul öncesi öğretmenlerinin sırasıyla bu becerileri değerlendirme ve geliştirmeye ne kadar inandığını bulmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 368 Alman okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda alanlar arasındaki öz yeterlik inançlarının ortalama puanları farklılık gösterirken, dil becerilerine ilişkin öz yeterlik inancının en güçlü olduğunu bildirmişlerdir. Değerlendirmeye ilgili öz yeterlik inancının, sosyal-duygusal ve matematiksel alanlarında gelişimlerinin dil gelişimine göre daha güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte, doğrulayıcı faktör analizleri, değerlendirme konusundaki öz yeterlik inançlarının, her üç alandaki becerilerin geliştirilmesine ilişkin öz yeterlik inançları ile oldukça korele olduğunu ifade etmişlerdir.

Poulou, Reddy ve Dudek (2019), “Relation of Teacher Self-Efficacy and Classroom Practices: A Preliminary Investigation” başlıklı çalışmalarında; öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğretmen pratiğini yordayan az sayıdaki bireysel özelliklerden biri olduğunu bildirmişler ve öğretmenin öz yeterlik algılarını ve fiili

öğretim ve davranış yönetimi uygulamalarını çok yönlü geçerliliğe sahip gözlem sistemi olan sınıf stratejileri değerlendirme sistemi (CSAS) ile incelemeyi amaçlamışlardır. Örneklem grubunu 58 Yunan öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar, öğretmen yeterlik duygusu ölçeğini (TSES) tamamlamış ve bağımsız gözlemciler tarafından CSAS kullanılarak gözlemlenmiştir. Çalışma sonucunda, eğitim stratejileri alanında öğretmenlerin kendi bildirdiği öz yeterlik düzeyleri ile gözlemcilerin puanları arasındaki istatistiki olarak önemli düzeyde farklılıklar bulunduğunu bildirmişlerdir.

Magen-Nagar, Schwabsky ve Firstater (2019), “The Role of Self-Efficacy Components in Predicting Israeli Kindergarten Teachers’ Educational Leadership” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik değişkenlerinin, eğitim liderliği etkinliklerini yordamadaki katkısını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 175 İsraili okul öncesinden oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda, öğretmen öz yeterliği ve yönetsel yeterlik unsurlarının kombinasyonunun, öğretmenin liderlik potansiyelini yordamada önemli olduğunu bildirmişlerdir. Başka bir ifadeyle, öğretimde ve kurum yönetiminde öz yeterlik, eğitimsel liderlik yeterliğini yordamak için esas olduğunu belirtmişlerdir.

Wu vd. (2019), “Teachers' Emotional Intelligence and Self-Efficacy: Mediating Role of Teaching Performance” başlıklı çalışmalarında; öğretmenlerin duygusal zekası ile öz yeterlik arasındaki ilişkiyi araştırmayı ve bu ilişkinin öğretim performansına aracılık edip etmediğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 312 kadın ve 155 erkek olmak üzere toplam 467 Çinli ortaokul öğretmeninden oluşturmuşlardır. Katılımcılara, duygusal zeka, öz yeterlik ve öğretim performansı ile ilgili 3 anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, duygusal zekanın öz yeterlik üzerindeki toplam etkisinin 0,61 olduğunu ve daha yüksek duygusal zekanın daha yüksek bir öz yeterlilik düzeyi ile pozitif bir korelasyon gösterdiğini bildirmişlerdir. Bununla birlikte, hem doğrudan hem de aracılık eden etkilerin cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi arasında değişmediğini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin performansını geliştirmek amacıyla duygusal becerilerin başarılı bir şekilde kullanılmasının, duygusal zekadaki artış ile birlikte öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini büyük ölçüde artırdığını ifade etmişlerdir.

### 2.3 Kişilik Kavramı

Geniş bir kapsama sahip olan kişilik kavramı, insanları birbirlerinden ayıran en önemli özelliklerin başında gelmektedir. İnsan hayatı üzerine etkisi büyük olan kişilik, üzerinde sıkça araştırma yapılan bir kavram olmakla birlikte kavramsallaştırılmasında tarih boyunca farklı düşünce akımlarının etkisinde kalmıştır. Kişilik ile ilgili çalışmaların, 20. Yüzyılda insanların toplumdan ayrı birer birey olarak görülmesiyle başladığı (Hamilton, 2010), bunun yanı sıra günümüzde üzerinde birliğine varılmış tek bir tanımı bulunmadığı ifade edilmektedir (Köknel, 1997; Tutar, 2012; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012; Horzum, Ayas ve Padır, 2017).

Kişilik, genel olarak, bireyleri diğerlerinden ayıran ve farklılaşmasına olanak sağlayan, kişiye özgü özelliklerin oluşturduğu bütünsel bir kavram olarak tanımlanabilir (Horzum vd., 2017). Türk Dil Kurumu Sözlüğünde ise “*Bir kimseye özgü belirgin özellik, manevi ve ruhsal niteliklerinin bütünü, şahsiyet*” olarak belirtilmektedir (TDK, 2019).

“Kişilik”, günlük konuşmalarda sıkça kullanmakta olduğumuz kavramlar arasında olmasına karşın, kavram anlam olarak da bilim insanları tarafından aynı şekilde algılandığı söylenememektedir (Güney, 2009). Kişilik, kavram olarak bireyin yaşam biçimi (Dubrin, 1994; Eroğlu, 2017), bireyin kendine özgü davranış şekilleri ve ayırıcı davranışlarının bütünü (Acar, 2002; Köknel, 1997; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012), bireyin kendisinden kaynaklı tutarlı, duygu, düşünce ve davranış kalıbı (Burger, 2016; Özsoy ve Yıldız, 2013), sabit özellikleri (Mount, Barrick, Scullen ve Rounds, 2005), ölçülebilir iç ve dış özellikleri ve kişi-durum etkileşimi (Luthans, 2010), diğer kişilerin yanında gösterdiği davranış özellikleri (Morgan, 1999) ile bireyi diğer insanlardan ayıran, bir kısmı doğuştan gelen bir kısmı ise sonradan kazanılan ve büyük ölçüde değişime dirençli özellikler bütünüdür (Türküm, 1998).

McAdams ve Olson (2010), kişiliğin, insan davranışlarını inceleyen alanlar içerisinde en çok incelenen araştırma konuları arasında yer aldığını belirtmektedir. Bunun temel nedenini ise kişiliğin bireyler arası ilişkilerin niteliğini, zorlu yaşam koşullarına karşı adaptasyonu, mesleki başarıları, sosyal katılımı, mutluluğu ve sağlığı öngören en önemli değişkenlerden biri olması olarak açıklamıştır. Kişiliğin insan davranışlarının önemli bir belirleyicisi olmasının fark edilmesi sonucunda, bu konuda çalışmaların artan oranda yoğunlaştığı da görülmektedir (Gökler ve Taştan, 2018).

### 2.3.1 Kişilik Özellikleri

Kişilik özellikleri bireyin ilgileri, tutumları, yetenekleri, konuşma tarzı, dış görünüşü ve çevresine uyum biçimi gibi özelliklerinin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Schmitt, Allik, McCrae ve Benet- Martinez, 2007). Başlıca kişilik özellikleri ile ilgili olarak bazı araştırmacıların belli sıfatlar kullanarak kişilik özelliklerini tanımladıkları görülmektedir. Örneğin Özkalp (2013), kişiliğin 3 temel özelliğini “benzersizlik”, “tutarlılık” ve “durağanlık” yani kişinin tutum ve davranışlarında düzenlilik göstermesi olarak ifade etmektedir. Cüceloğlu (2006) ise, benzer şekilde kişiliği oluşturan 4 temel özellik bulunduğunu bildirmiştir. Bu özellikleri “ayırt edici”, “tutarlılık”, kişiliğin birçok birimlerden oluşan bir sistem olduğu ve bu sistemde her birimin birbiriyle bağlantılı olarak bir örüntü geliştirdiği anlamında “yapılaşmış” ve dördüncü özellik olarak bireyin kişiliğinin, iç ve dış çevre ile kurduğu ilişkinin biçimini belirlemekte olan “ilişki biçimi” şeklinde tanımlamaktadır.

Kişilik özellikleri sosyal davranışlarla ilgili ipuçları içermektedir. Ancak, bu sosyal grup içerisindeki davranışlarda, kişilik özellikleri ile davranışlar arasında birebir ilişki olacağı anlamına da gelmemektedir. Bir grup ortamındaki kimin ne zaman baskın olacağı kişilerin rollerine, grubun yapısına, görevine ve sürmekte olan etkileşimin dinamiğine göre değişiklik gösterir. Fakat yine de kişilerin mevcut olan eğilimlerinin, özellikle birçok durumun toplamı düşünüldüğünde, sosyal davranışları etkilemesi beklenmektedir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2004).

Araştırmacıların kişiliğin birtakım özelliklerini genel olarak şu şekilde bildirmekte olduğu görülmektedir (Güney, 2009; Eren, 2014; Erdoğan, 2007; Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011):

- Doğuştan gelen ve sonradan edinilen özelliklerden meydana gelmektedir.
- Bireysel dengenin meydana geldiği bir bütündür.
- Davranışlara yön vermektedir ve onları idare etmektedir.
- Dışarı yansımış özelliklerin toplumdaki değerinin, kuralların ve ahlaki açıdan değerlendirilmesinin sonucunda meydana gelen karakteridir.
- Planlı biçimde meydana getirilen bir çevrece ortaya çıkan olgudur.
- Belirli zaman dilimlerindeki davranışların bir araya gelmesinden oluşmaktadır.

Kişilik özellikleri, insanların geçmişteki deneyimlerine dayanarak şimdiki zamanı tahmin etme, açıklama ve sosyal davranışlarını kontrol etmelerine imkan sağlarken,

duygu durum kavramları mevcut durum değişmesiyle kontrol edilebilecek davranışları belirtmektedirler. Kısacası kişilik özelliğini araştıran araştırmacılar insanı, mevcut girdilerin etkisiyle tüm durumlara değişmez biçimde tepki veren bir varlık olarak görmemektedirler. Kişinin belirli bir durumda verdiği tepkiler insanın kişiliği kadar durumun ortaya çıkardığı güdüsel değişkenlere de bağlıdır (Somer vd., 2004).

### **2.3.2 Kişilik Boyutları**

Kişilik her ne kadar çeşitli şekillerde tanımlanmaya çalışılsa da oldukça karışık ve anlaşılması zor bir kavramdır. Kişiliği belirleyen birçok faktör vardır ve bu faktörlerin tümü kişilik denen olguyu ortaya çıkarmaktadır. Kişiliği oluşturan bileşenleri irdelemek, tanımları kavramada yararlı olmaktadır. Kişiliği tek bir olgu olarak düşünmek yerine birçok olgunun özel bir şekilde bütünleşmesi şeklinde algılamak daha doğru olacaktır. Kişide toplanan ve bir bütün haline gelen bu özellikler, üç ana bileşenle ilgili öğelerdir ve bu öğeleri Karakter, Mizaç ve Yetenekler başlığı altında toplamak mümkündür (Yelboğa, 2006; Zel, 2001).

#### ***Karakter***

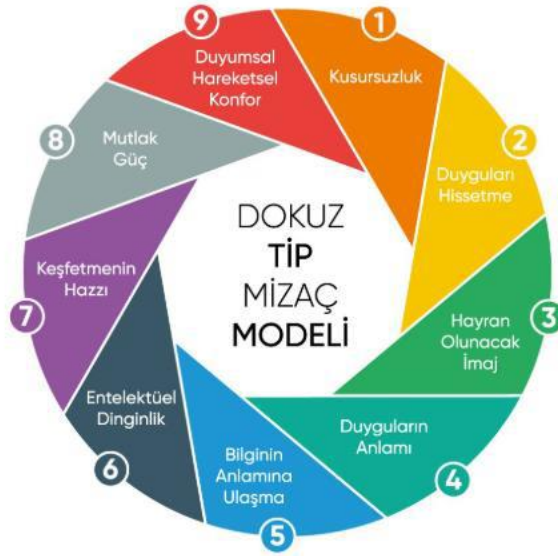
Kişilik ile en sık eş anlamda kullanılan terim olmakla birlikte kişilik ve karakter kavramları birbirlerinden ayrı anlamlara gelmektedir. Karakter kişiliğin tamamı değil temel özelliği olup, kişiliğin iskeletini oluşturan (Oktay, 1996; Zel, 2001), kişiye özgü davranışların bütünü olup, insanın bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliğine çevrenin verdiği değerdir (Köknel, 1997). Boz vd. (2004) de karakteri, nesnel olarak gözlenebilen davranış şekli olarak bildirmiş ve benzer şekilde bireyin bedensel, duygusal ve zihinsel etkinliği sonucu ortaya çıkan davranışlarına toplumun verdiği değer olarak ifade etmiştir.

Karakter, sosyal ortamda öğrenilir ve birtakım değer yargılarının benimsenmesiyle gelişir. Yani ailede, okulda ve dahil olduğu tüm muhtelif çevrelerde çocukluktan itibaren gelişim sergilemekte ve biçimlenmektedir (Eren, 2014). Diğer bir ifade ile doğumsal nitelik taşımayan, birey tarafından belli bir yaşam biçimine bağlı kalabilmek için sonradan edinilen özelliklerdir (Zel, 2001). Benzer şekilde Adler (2008) de, karakter özelliklerini kişiyi saygınlığa ulaştıracak araçlar olarak bildirmiş ve doğumsal güçlere ya da temellere dayanmayan bu özelliklerin, birey tarafından erken bir dönemde olmakla beraber belli bir yaşam biçimine bağlı kalabilmek için sonradan edinildiğini ifade etmiştir.

## *Mizaç*

Karakter ifadesiyle karıştırılan bir kavram olan mizaç, kişinin duygu ve heyecan yönünü anlatır. Mizaç, insanın düşünme, konuşma, olaylar karşısındaki tepki verme durumunun sıklığı, çabuk ve sürekli olup olmaması gibi özellikleri yansıtır (Hökelekli, 2009). İnsanın mizacı genelde devamlılık gösteren yapıya sahip, sabit eğilimli ve kalımsal bir yön içerir. Kişiye ait davranışların ve düşüncelerin eğilimini yansıtmaktadır. Mizacın yönlerini tarif ederken neşeli, soğukkanlı, çabuk kızan, zayıf kişilik yapısı vb. tanımlamalar kullanılabilir (Erdoğan, 2007).

Yılmaz, Gençer, Ünal ve Aydemir (2014), Enneagram Sistemi'nin yorumlanmasıyla yeni bir mizaç modeli olan Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) oluşturmuştur. Enneagram ile DTMM arasındaki benzerlikler ve farkları, dokuz temel mizaç tipi ve bu tiplerin stres ve rahatlama durumlarında sergiledikleri normalden farklı davranış ve tutumları açıklamışlardır. Bir çember üzerinde 1'den 9'a kadar numaralarla sembolize edilen mizaç tipleri şu şekildedir (Aycan, 2017).



Şekil 2. 3 Dokuz Tip Mizaç Modeli (DTMM) (Aktaran: Yücel, 2019)

1. Kusursuzluk arayan: Kusursuzluğu arayan mizaç modeli
2. Duyguları hissetmeyi arayan: Sevgi ve ilgi arayan mizaç modeli
3. Hayran olunacak imaj arayan: Başarı ve popülerlik imajı arayan mizaç modeli
4. Duyguların anlamını arayan: Bireysellik ve özgünlük arayan mizaç modeli

5. Bilginin anlamına ulaşmayı arayan: Bilgi ve uzmanlaşma arayan mizaç modeli
6. Entelektüel dinginlik arayan: Güven ve emniyet arayan mizaç modeli
7. Keşfetmenin hazzını arayan: Yenilik ve haz arayan mizaç modeli
8. Mutlak güç arayan: Güç ve hâkimiyet arayan mizaç modeli
9. Duyumsal hareket arayan: Huzur ve sükûnet arayan mizaç modelidir (Yılmaz vd., 2014).

### ***Yetenek***

Kişiliğin oluşumunda üçüncü önemli bileşen yetenektir. Yetenek sadece kişiliğin bir katmanı değil aynı zamanda kişiliğin biçimlenmesinde de önemli bir etmendir (Morgan, 1999). Bazı yetenekler nicel olarak ölçülebilirken, bazıları ise ölçülememekte ve sadece uygun sosyal ortam bulabilirlerse açığa çıkmaktadırlar. Yetenekler, doğuştan gelen özellikler olmalarına rağmen geliştirilmeleri mümkündür ve bu da kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır (Çetin ve Beceren, 2007).

Yetenek, zihinsel ve bedensel olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Zihinsel yetenek, bireyin belirli ilişkileri kavrayabilme, analiz edebilme, çözümleyebilme ve sonuca varabilme gibi zihinsel özelliklerin tamamıdır. Bedensel yetenek ise insanların doğuştan getirdiği ve zamanla geliştirdiği özelliklerin tümüdür. Yürüme, ayakta durma, koşma, el-kol-ayak gibi organları belli bir koordinasyon içerisinde kullanma gibi özellikler, bedensel yeteneğin en önemlilerindedir (Köknel, 1997; Zel, 2001).

### **2.3.3 Kişiliği Oluşturan Faktörler**

Kişilik, bireyin, hissetme, düşünme, kavrama ve davranış şekillerini etkileyen faktörlerin kendine özgü göstergesidir. Sürekli olarak insanın iç dünyasından ve yaşadığı ortamdaki dış etkilerden gelen uyarıcıların etkisine giren kişilik, bireyin biyolojik ve psikolojik, genetik ve edinilmiş tüm yeteneklerini, alışkanlıklarını güdülerini, duygularını, taleplerini ve davranışlarını kapsamaktadır (Yelboğa, 2006).

Bireyin kişilik özelliklerini belirleyen en önemli faktör nedir? Bireyin davranışlarının temel belirleyicisi içinde bulunduğu durum mudur, yoksa bireyin sahip olduğu kişiliği midir? Antik çağdan bu tarafa tartışılan bu sorunun günümüzde kabul gören anlayışı; davranışlarımızın etkilenmesinde hem içinde bulunduğumuz durumun hem de kişiliğimizin belirleyici olduğudur (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Günümüzde kişiliğin birçok faktörden etkilendiği, kişiliğin gelişimini ve değişimini öğrenme, kalıtım ve çevre gibi birçok faktörle ilişkilendirmek gerektiği ve yalnızca çevresel faktörlere göre şekillendiği görüşünün hemen hemen terk edildiği bildirilmektedir (Luthans, 2010; Parikh ve Gupta, 2010; Özsoy ve Yıldız, 2013).

### ***Kalıtımsal (Genetik) ve Biyolojik Faktörler***

Her birey hem insana özgü hem de kendi soy ve ailesine özgü bazı kalıtımsal özelliklerini taşımaktadır. Bu özellikler doğuştan gelmekte yani doğmadan önce ya da doğum sırasında bulunmakta ve bireyin kişilik gelişiminde izleyeceği yolu belirlemektedir. Genetik faktörler, insanların yaşadığı belli sosyal ortamlarla etkileşimin bir sonucu olarak kişilik gelişimine katkı sağlamaktadırlar (Hall ve Lindzey, 2003). Kişilik konusunda yapılan araştırmalar, tüm psikolojik özelliklerin temelinde yer alan en önemli faktörün kalıtım olduğunu göstermiştir. Nitekim Kazantseva vd. (2008) de kişilik özellikleri varyansının %30-40 düzeyinde genetik bileşenlerden oluştuğunu bildirmişlerdir. Benzer şekilde bireylerin fizyolojik yapı ve özellikleri ile kişilik yapıları ve kişiliğin davranışsal yönü arasında da ilişki vardır. Kişilik ile ilgili çalışmalar yapan bazı kuramcılar, bireyin cinsiyeti, yaşı, bedensel yapısı ile kişiliği arasında ilişki olduğunu ileri sürerler. Her ne kadar cinsiyet ve yaşla ilgili davranışlar kültürel yapıya göre belirleniyorsa da cinsiyet, yaş ve kişilik arasında bir ilişki kurmak mümkündür (Ordun, 2004). Ayrıca bireyler, insana özgü kalıtım yanında soyunu ve ailesini sürdüren bazı kalıtımsal özellikleri taşır. Kalıtımsal özellikler zaman zaman değişim geçirmekle beraber nesilden nesile aktarılmaktadır. İnsanın “iskelet, boy, ağırlık, saç, göz ve ten rengi, zekâ durumu, heyecanlılık, duygusallık, karşı koyma, direnme gibi çoğunlukla bedensel, kısmen de zihinsel ve duygusal özelliklerinin” ortaya çıkmasında kalıtım payının yüksek olduğu ifade edilmektedir (Eroğlu, 2017).

### ***Sosyal- Kültürel Faktörler***

Kişilik sadece kalıtımsal faktörler tarafından belirlenmez. Kalıtımsal olarak sahip olunan özelliklerin toplumun şekil vermesiyle insanların kişilik yapıları oluşur. Kalıtım yoluyla elde edilen özelliklere şekil vermede toplumsal kültürün önemi oldukça fazladır (Güney, 2009). Her insan belli bir kültürel yapının içerisinde bulunur ve o kültürel yapıdan hayatı boyunca etkilenir. Ayrıca kültürel değerler kişiliğin oluşumundaki özellikleri belirlerken, bunların günlük yaşamda nasıl ifade edildiği veya yansıdığı konusunda da bilgi verirler (Özkalp, 2013).



İnsan sosyal bir varlıktır. Bir topluma ait olarak doğmakta ve içinde yaşadığı toplumdan hayatı boyunca etkilenmektedir. Bu nedenle sosyal durumlar, sosyal kurumlar, aile, okul, evlilik, din, akran grupları ve mahallenin yanı sıra diğer sosyal gruplar da kişiliği etkilemektedirler (Oishi, 2015). Her insan, hangi kültür yapısında bulunursa bulunsun bu yapı onu yaşam boyu etkileyecektir. Bireye ait idealler ve ilgiler de kültür yapısı ile biçimlenecektir. Bahsettiğimiz ideali ve ilgi alanları da, kişilik oluşumunun önem arz eden etkenidir. Her kültürde özgün değerler, inançlar, töreleri, ahlâki anlayış ve davranışlar yer almaktadır. Bu bağlamda kişinin dini ve psikolojik inançlarını yansıtan bu kültürel uygulamalar kişinin toplumdaki rolüne ilişkin belirli sorulara cevaplar sağlamaktadır ve bunlar yaşamın değerleri için de önemlidir (Pervin ve Cervone, 2010).

### ***Ailesel Faktörler***

Bireyin yetiştiği aile ortamının ve anne, baba, kardeş gibi aile bireyleri hatta geniş Bireyin yetiştiği aile ortamının ve anne, baba, kardeş gibi aile bireyleri hatta geniş aileyi oluşturan nine, dede, yakın ilişkilerin olduğu teyze, hala, amca, dayı gibi akrabalık ilişkilerinin kişilik oluşumunda önemli bir rolü bulunmaktadır (Morgan, 1999; Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012; Özsoy ve Yıldız, 2013). Çocuğun anne, baba, kardeşleri ve diğer aile bireyleri ile olan etkileşimi, onları rol model olarak benimsemesi ve onların davranışlarının benzerlerini sergilemesi açısından oldukça etkili olabilmektedir (Özsoy ve Yıldız, 2013; Özdemir vd., 2012). Bununla birlikte Kandır ve Alpan (2008) ise, çocuğun sosyal ilişkilerinin gelişmesinde anne ve çocuk arasındaki iletişimin önemli bir etkisi olduğunu, kurulacak sağlıklı iletişimin çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesini sağlayarak, diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurabilmesi için temel oluşturacağını ifade etmiştir. Diğer yandan ana-babanın tepkileri, genellikle bazı davranışları pekiştirirken, bazı davranışlar için cesaret kırıcı özellik taşıyarak çeşitli alışkanlıkların, amaç ve değerlerin belirlenmesinde yardımcı olmaktadır (Morgan, 1999). Sonuç olarak bireyin tüm yaşamında sergileyeceği kişilik ve karakter yapılarında anne-babanın önemli etkisi bulunurken, çevresel faktörlerin bu etkileri değiştirmede sınırlı güce sahip oldukları savunulmaktadır (Özdemir vd., 2012).

### ***Coğrafi ve Fiziki Faktörler***

Kişiliğin şekillenmesinde, bireyin doğduğu, yetiştiği ve yaşadığı coğrafyanın önemli gücü bulunmaktadır. Mevsimsel değişimlerle birlikte göre insanların özellikleri

ve davranışları da değişiklikler gösterebilmektedir (Eroğlu, 2017). İnsanda kişiliğin oluşmasında, toplumdaki kültür ve antropolojik yapının üstünde, coğrafik etkiler çok bilinen hususlardandır (Zel, 2001). Nitekim Allik ve McCrae (2004) gerçekleştirdikleri çalışmada, coğrafi açıdan yakın kültürlerin genellikle benzer profillere sahip olduklarını, Avrupa ve Amerika kültürlerinin, Asya ve Afrika kültürleriyle açık bir zıtlık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle de, gerek ülkeler arasında ve gerekse aynı ülkedeki farklı coğrafi bölgeler arasında kişilik farklılıkları bulunabilmektedir. Başta iklim şartları, tabii coğrafya özellikleri (dağlık, deniz bölgesi, çöl bölgesi vb.) ve yaşanan bölgenin olumlu/olumsuz her türlü fiziki özellikleri olmak üzere pek çok etken kişilik gelişiminde etkili olmaktadır. Bu anlamda kıyı kesimlerinde yaşamını sürdüren bireyler ve karasal bölgeleri yaşam alanı olarak benimseyen, dağlarda yaşayan bireyler arasında, kişilik farklılıkları görülebilmekte yine soğuk veya sıcak hava koşullarında yaşayan insanlarda, kişilikler arası farklılıkların bulunduğu bildirilmektedir (Yılmaz ve Eroğlu, 2008).

### ***Diğer Faktörler***

Kişiliklerin oluşmasında yukarıda ifade edilenlerden başka faktörlerin de etkisi bulunmaktadır. Kitle iletişim araçları, özellikle televizyon (Kırtepe, 2014) ve internet, günümüzde yaygın şekilde kullanılmakta, bireylerin düşüncelerinin ve davranışlarının değişmesinde, kişiliğin şekillenmesinde önemli bir role sahiptir (Eroğlu, 2017). Bireylerin siyasal ve sosyal olaylarda ikna olmalarında, fikir değiştirmelerinde ve yönelme yapmalarında etkili biçimde kullanılmaktadır. Bu nedenle de kitle iletişim araçlarının etkisiyle bireylerin hayat kültürü, siyasal tercihleri ve kişisel iletişim biçimleri değişebilmektedir (Toksoy, 2019). Bireylerin içinde buldukları sosyal gruplar da kişiliği etkileyen faktörlerden biri olarak dikkat çekmektedir. Her kişi kendi dahil oldukları sosyal sınıfın gerektirdiği gibi hareket edecektir. Örnek olarak, ağır iş koşulları ya da yoğun tempolu işte çalışanların kişilik yapısı farklılıklar gösterecektir. Bürokrasinin yüksek olduğu iş ortamında çalışanlarınsa gittikçe tembelleşmeleri gözlemlenmektedir. Bu bakımdan bireyin faaliyet alanı ile ilgili olarak rolü veya görevi de kişiliğin oluşumunda etkindir. Bu özellik ancak bireyin belirli bir yaşa gelip aktif olarak bir görevi yüklenmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Eroğlu, 2017; Aktaran: Göl, 2015).

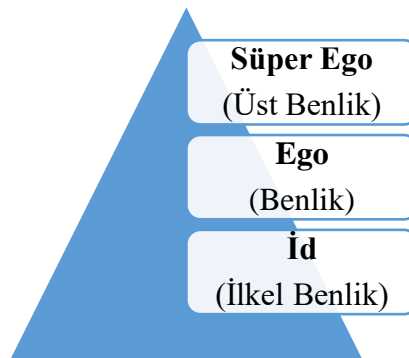
### 2.3.4 Kişilik Kuramları

Kişilik yapısının nasıl oluştuğunu araştıran birçok kuramcı, kişilik kavramı ile ilgili kuramlarını ortaya koymuştur. Ancak üzerinde ortak bir görüş birliğine varılan bir kuram bulunmamaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bununla birlikte kişiliği açıklamada ortaya konulan farklı kuramlar, zaman zaman birbiriyle uyum gösterirken, zaman zaman da birbirine ters düşmüşlerdir. Kişilik alanında üzerinde tam bir uzlaşmaya varılabilmiş bir model olmadığını (Sommer vd., 2004) ve günümüzde halen tartışmaların sürdüğünü söylemek mümkündür. Literatürde, kişilik ile ilgili farklı varsayımlarda bulunan, kişiliğin şekillenmesi ile ilgili yorumda bulunan ve kişiliği açıklayıcı pek çok kuram (psikoanalitik, sosyo-psikolojik, freud vs.) bulunmaktadır. Bununla birlikte mevcut araştırmanın bir alan yazın taraması olmaması nedeniyle düşünürlere ait kuramlardan bazıları açıklanmıştır.

#### *Sigmund Freud'un Kişilik Kuramı*

Psikoanalitik kuramın kurucusu sayılan Sigmund Freud, psikolojide en etkili kuramlardan birini ortaya atmıştır. Freud'a göre davranışları tayin eden şey bilinçaltı güdülerdir. Bu kurama göre davranışlar cinsellik ve saldırganlık olarak ortaya çıkan içgüdüsel dürtülerle sosyal engeller arasındaki çatışmadan kaynaklanmaktadır (Şimşek vd., 2011). Freud'un geliştirdiği kurama göre, ilk çocukluk yıllarındaki yaşantılar ve bilinçdışı dürtüler davranışı etkilemekte, gelişim bilinçdışı dürtü ve içgüdüler tarafından yönetilmektedir. Cinsellik, saldırganlık ve açlık dürtüleri çevredeki kişiler, özellikle de aile üyeleri tarafından biçimlendirilmektedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Freud'a göre kişilik; id, ego ve süper ego olmak üzere birbirini etkileyen üç kısımdan oluşmaktadır.



Şekil 2. 4 Freud' a göre kişiliğin üç bölümü

İd, kalıtsal olarak gelen, içgüdüleri de içeren doğuştan var olan psikolojik gizilgüçlerin tümüdür. Ruhsal enerji kaynağı olan id, diğer iki sistemin çalışması için gerekli olan gücü de sağlar. Enerjisini bedensel süreçlerden alır (Eren, 2014). İd, fazla enerji birikimine dayanamaz, bu durum organizmada gerilim meydana getirir ve gerilim azaltma eğilimini ortaya çıkarır. Organizma haz ve zevke yönelir. Bu durum İd'in haz ilkesi olarak adlandırılmaktadır (Hall ve Lindzey, 2003).

Ego, id'in haz ilkesi karşısında gerçeklik prensibinden hareket ederek organizmanın ihtiyaçlarını dengeli bir biçimde karşılamayı amaçlar (Hall ve Lindzey, 2003). Ego, gerçeklik ilkesi doğrultusunda id'i denetim altında tutmaya çabalayan kişilik sistemidir. Gerçek dünya ile bilinçaltı arasında aracı görevi görür ve çoğu zaman id ile çelişki halindedir. İd'den farklı olarak benliğimiz, beynimizin bilinç, bilinçaltı ve bilinç öncesi kısmında serbestçe hareket eder (Burger, 2016). Daha çok toplumsal gelenekler ve yasalar doğrultusunda ortaya çıkan kişilik kısmı olan "ego" (benlik), insanı topluma uydurmakta ve faaliyetlerin toplumca kabul edilebilir biçimde ortaya çıkmasına yardım eden kişilik kısmıdır (Eren, 2014).

Süper ego (üst benlik) doğuştan var olmayan ve toplumsal değerlerin anne baba ve çevre tarafından aktarılmasıyla oluşur ve kişinin daha üst düzeyde denetimini sağlar. (Hall ve Lindzey, 2003). Kişinin koşullar uygun olduğu ve etrafta kimseler bulunmadığı halde adalet, hakkaniyet ve özellikle vicdan adını verdiğimiz duygularla davranışlarını kontrol eder. Üst benlik, hem alt benliğine hem de üst benliğine hükmeden, hatta yeri geldikçe başka insanlara doğruluk ve dürüstlük örneği olacak davranışlarla yol gösteren bir üstün kişilik vasfıdır (Eren, 2014).

### ***Eric Ericson'un Kişilik Kuramı***

Ericson'un kişilik kuramı benlik psikoloji olarak da adlandırılmaktadır. Ericson'a göre, benliğin ilk işlevi bir kimlik duygusu meydana getirmektir. Kimliğin, bireysel olma duygusunun yanında, geçmiş ve gelecekle bütünlük duygusunu da içeren, karmaşık bir içsel durum olduğunu savunmaktadır (Yavuzer, Demir ve Koç, 2000).

Yaşamın her biri çözümlenmesi gereken bir çatışma ve kriz içeren birçok aşamadan geçtiğini belirten Ericson'a göre, insanın yaşamı boyunca geçirdiği kişilik evreleri şu şekilde açıklanabilir (Bayraktar, 2007; Bozdoğan, 2004; Burger, 2016):

- Bebeklik dönemi (0-1 yaş): Temel güvene karşı güvensizlik
- Anal dönem (2-3 yaş): Özerkliğe karşı utanç ve şüphe

- Cinsel-devinsel dönem (2-3 yaş): Girişkenliğe karşı suçluluk
- İntens dönemi (6-12 yaş): Çalışmaya ve başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu
- Ergenlik dönemi (13-18 yaş): Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası
- Genç yetişkinlik dönemi: Yakınlık kurmaya karşı uzaklık
- Yetişkinlik dönemi: Üretkenliğe karşı durgunluk
- Yaşlılık Dönemi: Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk

### ***Eric Berne'nin Kişilik Kuramı***

Eric Berne'nin kuramı kişiliği duygusal yönüyle açıklayıp kişiliğin üç dilimden meydana geldiği görüşü üzerine dayanmaktadır. Bu bakımdan Berne de Freud'un kişilik dilimleri olan id, ego ve süper ego gibi kavramlardan oldukça esinlenmiş gibi gözükse Freud'dan sevgi yoksunluğu düşüncesi yönünden önemli ölçüde ayrılmaktadır (Okutan, 2010).

Berne'nin teorisindeki üç temel kavram şunlardır (Berne, 2001):

a) Kişiliğin Çocukluk Yönü: Berne'ye göre, her insan, kısmen çocuktur. Çünkü sorumsuzluk, bencillik, eğlence arama ve başka bazı çocuksu tutumlar bir noktaya kadar herkeste bulunur. Bireyler, biyolojik ve sosyolojik bir süreç dahilinde gelişmelerini sürdürürken, çocukluk yönleri ve özellikleri de gittikçe törpülenerek, daha olgun ve sosyal davranışlara dönüşecek, bununla birlikte bireyin devamlı çocuk benliğinin etkisiyle davranması durumunda, bu davranışlar içgüdüsel ve istenmeyen davranışlara dönüşecektir.

b) Kişiliğin Ebeveynlik Yönü: Berne kişiliğin ebeveynlik düzeyinde, her bireyin birer anne babası (veya onların yerine koyduğu) olduğunu ifade eder. Bireylerin, başkalarına yol gösterme, nasihat etme, yasaklar koyma, davranışları düzenleme ve sınırlama şeklindeki tavırları, onların içinde taşıdıkları ebeveynlik yönlerinin birer dışa yansımasıdır.

c) Kişiliğin Olgunluk Yönü: İnsan hayatının, çocukluk ile yaşlılık arasındaki dönemi yetişkinlik devresidir. Çocukluk kısmında yer alan davranışlarını toplumsal normlara göre ayarlamaya başlar. İnsanın doğal olarak yapmak isteyip de yapamadığı şeyler olgun kısım sayesinde bastırılır. Böylece bireyin yapmayı düşünüp de yapamadığı konular tahakküm altına alınmış olur. Yani bilinçaltına atılır. Bu baskıların kontrol edilemediği durumlarda da olgun insanlarda çocuksu hareketler gözlenebilmektedir.

### ***Harry Stack Sullivan'ın Kişilik Kuramı***

Sullivan'ın "kişilerarası ilişki kuramı" olarak adlandırılan kuramına göre kişilik, insan yaşamını özelleştiren, kişiler arası durumların oluşturduğu kalıcı bir etkileşim örüntüsüdür (Başaran, 2008). Sullivan, kişiliğin varsayımsal bir kavram olduğunu, insanlarla ilişki halindeyken ortaya çıkacağını ve kişiler arası ilişkilerden ayrı olarak incelenemeyeceğini savunmuştur (Miller ve Shelly, 2007).

Sullivan, kişilik gelişiminde bebeklik, çocukluk, gençlik, ön-ergenlik, erken ergenlik, geç ergenlik ve yetişkinlik adlarını verdiği yedi önemli evre belirlemiştir. Sullivan'ın gelişim kuramının ana özelliği, ergenlik yıllarına verdiği önemdir. Ön-ergenlik ve bunu izleyen yıllarda yaşananların, yetişkinlikte tatmin edici ilişkiler yürütmek için çok önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Yetişkin hastaları gözlemlemiş ve bu kişilerin rahatsızlıklarının çoğunun, ergenlikte tatmin edici ilişkiler kuramamalarından kaynaklandığını belirtmiştir (Başaran, 2008; Burger, 2016).

### ***Erich Fromm'un Kişilik Kuramı***

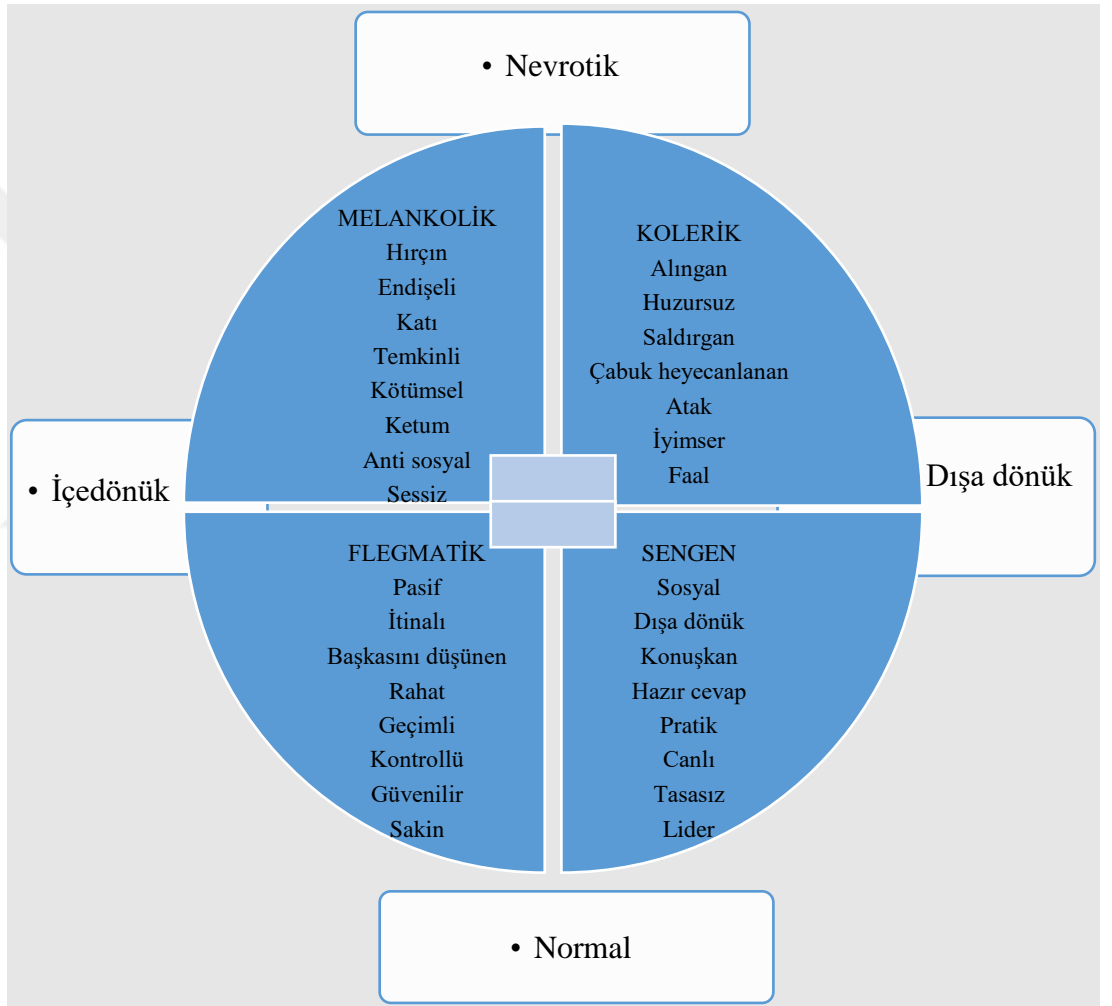
Erich Fromm, kişiliğe ekonomik ve kültürel yönlerden bakan ilk kuramcı olmuştur. İnsana ait kişiliğin bulunduğu sosyal sınıf, eğitimi, din ve felsefik temeli, meslek ve benzeri durumların yansımalarından oluştuğunu savunmaktadır (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Erich Fromm'un, geliştirdiği ekol "Hümanistik Psikanaliz" olarak değerlendirilmektedir. Fromm'a göre, insan hayatının amacı, mutluluktur ve bu da erdemli olmakla mümkündür. Kişiliği tanımak ve anlamak için kişinin çevresini iyi gözlemlemesi gerekir. Ancak bu gözleme aile çevresiyle sınırlı kalırsa yetersiz olur. Fromm, aynı zamanda bireyleri duygu ve düşüncelerinden ayırarak değerlendirmenin olanaklı olmadığını ifade etmektedir. Duygular ve düşüncelerin arasında bir ahengin oluşması, bireyin kişiliğine yön vermektedir. Kişisel farkındalık ve uyumun bir araya gelmesi ile kişilik tam anlamıyla şekillenmektedir (Fromm ve Anderson, 2017).

### ***Hans Jürgen Eysenck'in Kişilik Kuramı***

Eysenck, kişiliği hiyerarşik açıdan açıklayarak dört düzeyde ele almaktadır. Kişiliği oluşturan faktörlerin sıralanmasını bir düzen içinde olması esasına dayanır (Zel, 2001). Birinci düzey, kişiliğin en alt düzeyidir ve çok özel tepkileri içinde bulundurur. Belirli uyarılara gösterilen biyolojik tepkileri ve kalıtsal olarak bireyin bazı özellikler taşıması bu düzey ile ilgilidir. İkinci düzey, bireyin içinde yaşamış olduğu çevreden

kazandığı alışkanlıklara dayalı olan niteliklerle ilgilidir. İnsanlar toplumsal yaşamda zaman içinde benzer durumlara benzer davranışlar göstermeyi öğrenirler. Bu düzeyde bireysel davranışlar ve yapı devamlılık kazanır. Üçüncü düzey, bireylerin birçok alışılmış davranış arasından belirli eğilimleri kazanma aşamasıdır. Bu düzeyde, kişiliğin, süreklilik, değişmezlik, bireysel dengesizlik, doğruluk ve heyecanlılık özellikleri ortaya çıkar. Dördüncü düzey ise tip aşamasıdır. Yani bu aşamada belirli tipler oluşur. Eysenck' in görüşüne göre, tipin oluşumunda her bir düzeyin baskın faktörlerinin rolü vardır (Güney, 2009).



Şekil 2. 5 Eysenck'in Kişilik Tipleri

İçedönük olan bireyler sessiz, sakin ve çevreye karşı kendilerini kapatmışlardır. Dışa dönük olan bireyler ise insancıl ve cana yakındırlar. İnsanlarla kolay ilişki kurar, çok arkadaş edinirler. Nevrotik tipte (aşırı ve değişken duygulanım alanı) kaygı, tedirginlik, duyarlılık, atılganlık, kolay ve çabuk tepki oluşturma gibi nitelikler bulunur.

Normal uğta bulunan (dengeli ve düzenli duygulanım alanı) kimseler ise güven duygusu, düşünceli hareket gibi niteliklere sahiptir (Cüceloğlu, 2006; Zel, 2001).

### ***Beş Faktör Kişilik Modeli***

Bireyler, olay ve durumlara karşı duygusal tepkiler verirler. Bazı kişiler, yeni ve farklı düşüncelere, davranışlara karşı hoşgörülü, açık ve kabul edicidirler. Bazıları ise bunun tam tersi yapıdadır. Öte yandan dikkatli, organize olmuş ve etik davranma eğiliminde olan bireyler de toplumda yer almaktadır. Uyumlu, toplumsal ilişkilerde yumuşak huylu bireyler de vardır. Tüm bu özelliklere sahip bireyleri tanımlayan kişilik modeli, beş faktör modelidir (McCrae ve Costa Jr, 2013).

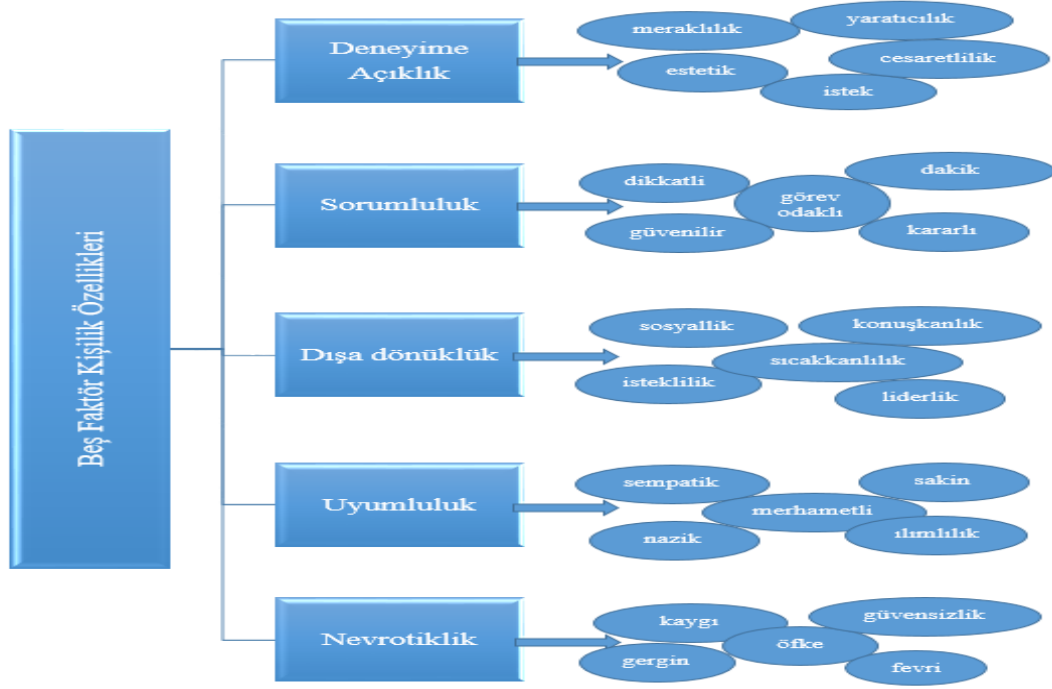
Bu modelin, çok çeşitli kişilik özellikleri ile ilgili bir bütünleşme sunması açısından faydalı bulunduğu söylenebilir (Horzum vd., 2017). Ayrıca bu model, aşağıdakiler gibi birkaç nedenden dolayı önemlidir (Smith ve Canger, 2004):

- Kişilik zelliklerinin anlamlı kategorilere ayrılmasına izin verir.
- Araştırma yapmak için ortak bir ereve ve dil sağlar.
- Hemen hemen tüm kişilik özelliklerini kapsadığı varsayılır.

Büyük Beşli Kişilik Modeli olarak da ifade edilebilen model, kişilik özelliklerini beş alt boyut ile açıklamaktadır (Gosling, Rentfrow ve Swann Jr., 2003). Bu beş boyut, kişilik ölçümü ve değerlendirmesi konusunda son yıllarda yüzlerce araştırmayla da desteklenmiş ve kültürlerarası birçok çalışmayla, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Model, temel olarak, bireylerin kişilik yapılarını tanımlamak için gündelik dilde kullanılan sıfatların faktör analizi sonucu geliştirilmiştir (Solmuş, 2010). Bu boyutlar şu şekildedir:

- (O) Deneyime Açıklık (Openness to experience),
- (C) Sorumluluk (Conscientiousness),
- (E) Dışa dönüklük (Extraversion),
- (A) Uyumluluk (Agreeableness),
- (N) Nevrotiklik (Neuroticism)





Şekil 2. 6 Beş Faktör Kişilik Özellikleri

### ***Deneyime Açıklık (Openness to Experience)***

Deneyime açıklık boyutu, Kişinin yeni şeyler yapmaya, yeni deneyimlere açık ve istekli olmasını anlatır (Sayar ve Dinç, 2008). Beş faktörlü kişilik yapısı içinde bilişsel yönü en fazla olan özellik olarak bilinen (Bono, Boles, Judge ve Lauver, 2002) meraklılık, cesaretlilik, yaratıcılık gibi özellikleri içeren (McCrae ve Costa Jr, 2013), deneyime açıklık puanı yüksek olan bireyler, özellikle değişim yaşayan örgütlerde yaratıcılıkları ile oldukça fonksiyonel fayda sağlamaktadırlar (Zel, 2007). Bu faktörden yüksek puana alanlar hem iç hem de dış dünyaya meraklıdır. Zengin bir hayat tarzı deneyimlemektedirler. Yeni düşüncelere ve alışlagelmiş değerlerin dışındaki değerlere açıktırlar ve otoriteyi sorgularlar. Düşük puan alanlar ise, davranışlarında ve alışlagelmiş görüşlerinde muhafazakardırlar. Yeni olandan ziyade bildiği tercih ederler. Daha dar bakış açıları ve ilgi yoğunlukları vardır (Ekşi, 2004).

### ***Sorumluluk (Conscientiousness)***

Sorumluluk başarı, organizasyon, planlama, dikkat, hırs ve özdenetim/özdisiplin için gerekli olan yeterlilik ve sorumluluk duygusuna sahip olmaya vurgu yapmaktadır. Sorumluluk faktöründeki bireyler, hedeflere ulaşmak ve bütün görevleri

tamamlayabilmek için kendi davranışlarını kendi düzenleyebilen ve aktif plan yapabilen bireyler olarak nitelendirilmektedirler (Szalma ve Taylor, 2011).

Bir hedefe dönük davranışlardaki planlı olma, sabır ve başarı bu faktörle ilgili olup (Ekşi, 2004), sorumluluk özelliği yüksek bireylerin başarıma arzuları da yüksektir (Özkalp, 2013). Bu faktörde yüksek puan alan kişiler, işlerini doğru ve eksiksiz yapmak için zaman ayıran, dikkatli, dakik, güvenilir, görev odaklı ve başarıya ulaşmak için oldukça kararlı ve istikrarlı çalışırlar (Özkalp, 2013; Burger, 2016). Düşük puan alanlar ise bu ahlaki disiplinden yoksun ve amaçlara ulaşmada daha az motivasyonludurlar (Ekşi, 2004).

### ***Dışa dönüklük (Extraversion)***

Sosyallik, eğlence severlik, arkadaş canlısı olmak ve konuşkanlık gibi kişilik özelliklerine tekabül eden (McCrae ve Costa Jr, 2013) dışa dönüklük boyutu, Eysenck'in Dışa dönüklük/İçe dönüklük boyutu ile de büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Temel olarak, sosyallik ve cana yakınlık seviyesi ile ilgili olup (Horzum vd., 2017), bu tür kişiliğe sahip bireylerin insanlarla iletişim kurarken sıkıntı yaşamadıkları ve çevreleriyle kısa sürede rahat ilişki kurdukları söylenebilir (Merdan, 2013). Gosling vd. (2003) ise dışa dönüklük boyutunu konuşkanlık, diğer insanlarla aktivitelere katılmaya isteklilik ve sıcakkanlık gibi kişilik özelliklerini içinde barındıran bir kişilik özelliği olduğunu bildirmişlerdir.

Dışa dönük bireyler, grup içindeki diğer bireylerle daha kolay iletişim kurma özelliği, kaynakların bulunması ve kullanılmasında konusunda onlara öncülük ederek işlerin kolaylaştırılmasına yardımcı olur. Bu kişilik özelliğine sahip bireyler yapılacak herhangi bir çalışmada ihtiyaç duyulan kaynakların elde edilmesinde ve yönetilmesinde liderlik özellikleri derhal öne çıkan kişilerdir (Zel, 2001). Ayrıca, daha fazla pozitif etkiye, daha fazla pozitif olay beklentisine, daha güçlü tepkiye ve içedönüklerden de daha fazla enerjiye sahiptirler. Bu yüzden etraflarına daha fazla pozitif enerji yayar ve daha fazla pozitif ruh haline sahip olurlar (Wayne, Musisca ve Fleeson, 2004).

### ***Uyumluluk (Agreeableness)***

Uyumluluk, genel olarak kişiler arası ilişkiler ve kişiler arası ilişkiler sırasında sergilenen işbirliği seviyesi ile ilgilidir (Horzum vd., 2017). Bireylerin yardımseverlik, ılımlılık, işbirlikçilik, duygusal olgunluk, alçak gönüllülük, esneklik, hoşgörülülük, kendisi için yeterlilik, kibarlık özelliklerinin ölçülebilmesi için çalışmaların yer aldığı

boyuttur (Bruck ve Allen, 2003). Kişiler arası ilişkilerde alttan alma ve yatıştırma eğilimindedirler. Bu özelliği taşıyan kimseler, sıcakkanlı, nazik ve saygılı olan ve başkaları tarafından çabuk kabul gören (Ordun, 2005), sempatik ve yardıma isteklidirler. Başkalarının da yardımsever olacağına inanırlar (Ekşi, 2004).

Uyumluluk puanı yüksek olan bireyler, yönetici ve astlarını iyi motive etmektedir, onların ihtiyaçlarını gidermeye yönelik olarak çalışmakta ve iyi iletişim kurmaktadırlar (Zel, 2007). Uyumluluk düzeyi düşük bireyler ise, yarışmayı seven, güvenilmez, şüphe ile yaklaşan, kaba ve inatçı kişilik özellikleri ile karakterizedir (Bono vd., 2002).

### ***Nevrotiklik (Neuroticism)***

Beş faktör kişilik özellikleri üzerinde en az tartışma yürütülen boyut nevroitiklik boyutudur (Somer vd., 2004). Nevrotiklik, kaygı, öfke ve depresyon gibi olumsuz etkiler yaşamaya yatkınlık, duygusal istikrarsızlık ile diğer bilişsel ve davranışsal belirtileri içermektedir (McCrae ve Costa Jr, 2013). Nevrotiklik düzeyi yüksek insanların düşük insanlara göre günlük olaylar karşısında daha fazla stres yaşadıkları bunun yanı sıra nevroitiklik düzeyi düşük olan bireylerin ise sakin ve iyi uyum gösteren kişiler olduğu belirtilmektedir (Burger, 2016).

Bu boyut, heyecanlı-endişeli bir yapı, güvensizlik, sinirlilik ve yüksek düzeyde uyarılabilirlik gibi özellikler ile de tanınmaktadır. Böyle kişilerin duygusal dengeleri sıklıkla değişmeye meyillidir (Somer vd., 2004). Başka bir ifadeyle duygusal anlamda dengesiz olma durumunun, endişe, depresyon ve öfke gibi olumlu olmayan duyguları yaşama ihtimalini artırdığını söylemek mümkündür (Horzum vd., 2017). Ayrıca, duygusal denge problemi yaşayan bireylerde genel olarak davranış bozukluklarına da rastlanmaktadır (Cooper, Golden ve Socha, 2013). Bu boyuttan düşük puan alanlar duygusal açıdan dengelidirler ve genellikle sakin, soğukkanlı ve rahat olarak tanımlanırlar. Onlar stresli durumlarla kaygılanmadan başa çıkabilirler (Ekşi, 2004).

### **2.3.5 Okul Öncesi Öğretmenlerinde Kişilik Özellikleri**

Eğitim sistemleri, yetiştireceği insan gücünde olmasını istediği özellikleri toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını dikkate alarak, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak süreci düzenler. Bu süreçte, en önemli unsurlardan biri hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Durmuşoğlu, Yanık ve Akkoyunlu, 2009). Başarılı ve herkes tarafından benimsenen öğretmenin, sabırlı, sevecen, hoşgörülü, kendine

güvenen, tutarlı ve adil olma, dürüst, objektif olma, insanı, doğayı ve yaşamı sevme gibi birçok olumlu davranışlara sahip olduğu ifade edilmektedir (Başar, 2014; Çelikten vd., 2005; Gürkan, 2005). Öğretmenin tüm bu özelliklerinin yanı sıra kişilik özellikleri de önemli bir yere sahiptir (Deniz ve Kesicioğlu, 2012; Gürkan, 2005; Koçyiğit, 2012; Dereli İman, 2014). Nitekim Gürşen Otacıoğlu (2008), öğretmenlerin, bilginin yeni kuşaklara aktarılmasının ve bireylerin topluma hazırlanmasının yanında, kişilik gelişimlerinde de etkin bir rolü olduğunu ve sergiledikleri kişisel özellikleri ve tutumlarıyla model olduklarını bildirmektedir.

Okul öncesi eğitim 3-6 yaş arasındaki çocuklara verilmektedir (Dereli İman, 2014). Okul öncesi dönem, çocuğun hızla geliştiği bir dönem olarak düşünülebilir. Yapılan araştırmalar, çocuğun bu yıllarda kazandığı davranışların önemli bir kısmının, yetişkinlikteki kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiğini ortaya koymaktadır (Kandır ve Alpan, 2008). Çocuklar okul yaşantısı ile ilk kez okul öncesi eğitim kurumunda karşılaşmakta; gelişim, davranış ve kişilik özelliklerinin temelleri bu dönemde atılmaktadır. Bu dönemde verilen eğitimin, temeli atılan kişilik yapısının ileri yaşlarda değişme olasılığı da oldukça azdır (Dereli İman, 2014). Çocukların ilk kez aile ortamından uzaklaştıkları (Koçyiğit, 2012), annesinden ilk defa ayrılmak durumunda olan çocuğun karşısına çıkan ilk kişinin okul öncesi öğretmeni olduğu (Erkuş ve Yazar, 2013) düşünüldüğünde ve çocukların gelişimlerinde öğretmenin rolü dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ayrı bir öneme sahiptir.

### **2.3.6 Kişilik Özellikleri ile İlgili Araştırmalar**

#### ***Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar***

Tepeli ve Arı (2011), “Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni ve Öğretmen Adaylarının İletişim ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal beceri düzeylerinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, tesadüfi yöntemle seçilen Konya merkez ilçelerinde çalışan 100 okul öncesi eğitim öğretmeni ile Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Mesleki Eğitim Fakültesi'nin Okul Öncesi Eğitim programında öğrenim gören 120 birinci sınıf ve 120 dördüncü sınıf olmak üzere toplam 240 aday okul öncesi eğitim öğretmeninden oluşturmuşlardır. Veri toplama araçları olarak, Sosyal Beceri Envanteri ile İletişim Becerileri Envanteri'ni kullanmışlardır.

Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim öğretmen adaylarının iletişim beceri puanları aldıkları lisans eğitimine göre farklılaşırken, sosyal beceri puanlarının farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin iletişim ve sosyal beceri puanları mesleki kıdemlerine göre değişmediğini, iletişim ve sosyal beceri bakımından ise okul öncesi eğitim öğretmenleri ile öğretmen adayları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca okul öncesi eğitim öğretmen ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal beceri puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğunu bildirmişlerdir.

Deniz ve Kesicioğlu (2012), “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Kişilik Özelliklerinin Bazı Değişkenlerle İlişkisinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini, Türkiye’de beş üniversitede Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 449 öğretmen adayından oluşturmuşlardır. Veri toplama aracı olarak Eysenck Kişilik Anketi-Kısaltılmış Formu’nu (EKA-GGK) kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, sınıf ve baba öğrenim düzeyi değişkenleri ile kişilik alt boyutları arasında ilişki olmadığını bildirmişlerdir. Ayrıca cinsiyet değişkeni ile yalan söyleme alt boyutu ve anne öğrenim düzeyi ile dışa dönüklük alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Uyanık, İnal Kızıltepe, Can Yaşar ve Alisinanoğlu (2015), “Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırmasına Göre Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları” başlıklı çalışmalarında; Türkiye İstatistikî Bölge Birimleri Sınıflandırması’na (İBBS) göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzlarının bazı değişkenlere göre incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmanın örneklem grubunu İBBS’ye göre 12 bölgede bulunan üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı birinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adaylarından tabakalı örnekleme yöntemiyle seçilen toplam 1114 okul öncesi öğretmen adayından oluşturmuşlardır. Veri toplama aracı olarak Mizah Tarzları Ölçeği’ni kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitelerin bulunduğu bölgelere, cinsiyete ve üniversiteye başlamadan önce yaşadıkları yere göre mizah tarzları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farkın olduğunu tespit etmişlerdir.

Özdemir (2016), “Öğretmen Adaylarının Psikolojik İhtiyaçlarının ve Kişilik Özelliklerinin Başarı Yönelimlerini Yordamadaki Rolü” başlıklı çalışmasında;

öğretmen adaylarının psikolojik ihtiyaçlarının ve kişilik özelliklerinin başarı yönelimlerini ne düzeyde yordadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 165 kız ve 109 erkek olmak üzere toplam 374 Eğitim Fakültesi çeşitli bölümlerinde (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Okulöncesi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Resim-iş Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği) eğitim gören öğrenciden oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeline göre tasarladığı araştırmasında, öğretmen adaylarının başarı yönelimlerini belirlemek için 2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği, psikolojik ihtiyaçlarını belirlemek için Gereksinim Değerlendirme Ölçeği ve kişilik özelliklerini belirlemek için de Sıfatlara Dayalı Kişilik Testi'ni kullanmıştır. Araştırmasında, başarı yönelimlerinin; öğrenme-yaklaşma, öğrenme-kaçınma, performans-yaklaşma ve performans-kaçınma alt boyutlarının her birini bağımlı değişken olarak belirleyip, kişilik özellikleri ve psikolojik ihtiyaçlarla ilişkilerini çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelemiştir. Çalışma sonucunda, başarı, bağlanma, özerklik, baskınlık psikolojik ihtiyaçları ile dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, nevroz ve deneyime açıklık kişilik özelliklerinin birlikte başarı yönelimlerini yordadığını tespit etmiştir.

Gökler ve Taştan (2018), “Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Okul Akademik İyimserliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında; öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserlik düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışma grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde görev yapan ve tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 400 öğretmenden oluşturmuşlardır. Katılımcıların kişilik özelliklerini belirleyebilmek amacıyla Büyük Beşli Kişilik Envanteri'ni, öğretmenlerin okul akademik iyimserliğine yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla da Okul Akademik İyimserliği Ölçeği'ni kullanmışlardır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon ile çoklu regresyon analizi gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda, katılımcıların her ölçekten almış oldukları puanların yüksek olduğunu, araştırma değişkenleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu gözlemlemişlerdir. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonuçlarının kişilik ölçeğinin beş alt boyutunun birlikte okul akademik iyimserliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu bildirmişlerdir. Bununla birlikte büyük beşli kişilik ölçeğine ait boyutların okul akademik iyimserliğindeki değişkenliğin % 16'sını açıkladıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ifade etmişlerdir.

Bayram, Demirtaş ve Karaca (2019), “Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin İnsan Enerjisi Üzerindeki Etkisi: Bir Alan Araştırması” başlıklı çalışmalarında; örgütsel alanda faaliyet gösteren çalışanların kişilik özelliklerinin (dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk, deneyime açıklık ve nevroitiklik) bireylerin zihinsel, ruhsal, fiziksel ve duygusal enerjileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Kayseri ilinde 410 çalışandan oluşturmuşlardır. Veri toplama araçları olarak, Büyük Beşli Kişilik Modeli (TIPI) ölçeği ve Örgütlerde İnsan Enerjisi Ölçeği’ni kullanmışlardır. Araştırma sonucunda, kişilik özellikleri alt boyutlarından uyumluluk, dışa dönüklük, sorumluluk ve deneyime açıklık ile örgütlerde insan enerjisi değişkeni arasında %1 anlamlılık düzeyinde pozitif korelasyon; nevroitiklik ile örgütlerde insan enerjisi değişkeni arasında %1 anlamlılık düzeyinde negatif bir korelasyon olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca nevroitiklik ile insan enerjisi alt boyutları arasında negatif korelasyonlar, diğer kişilik özellikleri ile insan enerjisi türleri arasında da pozitif korelasyonlar olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, kişilik özelliklerinin zihinsel, ruhsal, fiziksel ve duygusal enerji düzeyleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve Güven (2019), “Yaratıcılık ve Hoşgörü: Okul Öncesi Öğretmen Adayları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamışlardır. Çalışmalarında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelini kullanmışlardır. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ilinde yer alan iki devlet ve bir vakıf üniversitesinin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı’nda öğrenim gören 1. ve 4. Sınıf toplam 215 okul öncesi öğretmen adayından oluşturmuşlardır. Veri toplama araçları olarak, Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ve Hoşgörü Ölçeği’ni kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin yüksek olduğunu, yaratıcılık düzeyleri ile hoşgörü düzeyleri arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaratıcılık ve hoşgörü düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini, yaratıcılık dersi alan öğretmen adaylarının lehine ise istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunduğunu bildirmişlerdir.

Yurt ve Keleş (2019), “Etkili Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri: Kısa Hikaye Çalışması” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin, etkili okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özelliklerine sahip olma durumlarının kısa hikayeler yoluyla incelenmesini temel amaç olarak belirlerken, ikincil amaç olarak da okul öncesi öğretmenlerin etkili okul öncesi öğretmeni özelliklerini sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini hedeflemişlerdir. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve 54 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak dahil olmuştur. Verilerin toplaması amacıyla, araştırmacılar tarafından kurgulanan çeşitli kısa hikayeleri içeren yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlgili kısa hikayeler, Colker’ın (2008) öne sürdüğü 12 farklı öğretmen özelliğini (heves/coşku, sonuna kadar direnme, risk almaya isteklilik, pragmatizm, sabır, esneklik, farklılıklara saygı duyma, yaratıcılık, otantiklik, öğrenmeyi sevme, yüksek enerji ve mizah duygusu) yansıtacak şekilde kurgulamışlardır. Araştırma sonucunda, katılımcıların çoğunluğunun hevesli/coşkulu olma ve otantik olma özelliklerini sergilemelerinin yeterli düzeyde olduğu; yaratıcı olma özelliğini sergileme konusunda iyileştirilme ihtiyacında oldukları; pragmatist olma ve öğrenmeyi sevme özelliğini sergilemede ise yetersiz düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, hevesli/coşkulu olma ile pragmatist olma puanları ve yaratıcı olma ile yüksek enerjiye sahip olma puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; sonuna kadar direnme ile farklılıklara saygı gösterme puanları arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir.

### ***Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar***

Koles, O'Connor ve Collins (2013), “Associations between Child and Teacher Characteristics and Quality of Teacher–Child Relationships: The Case of Hungary” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi sınıflarında öğretmen-çocuk ilişkilerindeki farklılıkları araştırmayı ve değişkenlerin çocuk ve/veya öğretmen özellikleriyle ilişkili olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Ayrıca daha önce Amerika’da gerçekleştirilmiş bir araştırmaya (9 sınıf ve 36 çocuk) atıfta bulunarak kültürel değişkenleri incelemişlerdir. Araştırma grubunu, Macaristan’ın Budapeşte kentindeki okul öncesi eğitime devam eden 43 sınıftaki 172 çocuk olarak belirlemişlerdir. Çalışma sonucunda, öğretmen-çocuk ilişkilerinin yakınlık, çatışma ve aşırı bağımlılık düzeylerinde değiştiğini ve sınıflar arasında, çocuk özelliklerinin öğretmen-çocuk ilişkilerinde önemli bir rol oynadığını belirten daha fazla çeşitlilik olduğunu bildirmişlerdir. Daha yüksek yakınlık düzeyleri ve daha düşük çatışma seviyeleri ile



karakterize olarak kız çocukların öğretmenleriyle erkek çocuklarından daha iyi ilişkileri olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca utangaçlık düzeylerinin daha yüksek olması erkek çocukları için kız çocuklarına göre daha çatışmalı öğretmen-çocuk ilişkisine neden olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra daha yüksek duygusal dengesizlik ve depresyon seviyesine sahip öğretmenlerin, çocuklarla daha çatışmalı ilişkiler eğiliminde olduklarını, Macar öğretmenlerin küçük çocuklarla ve Amerikan öğretmenlerin de daha büyük çocuklarla daha yakın ilişkiler kurduğunu ifade etmişlerdir.

Bullock, Coplan ve Bosacki (2015), “Exploring Links between Early Childhood Educators’ Psychological Characteristics and Classroom Management Self-Efficacy Beliefs” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi eğitimcilerinin mesleki tecrübeleri, kişilik özellikleri ve sınıf yönetimi öz yeterlik inancı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu, Kanada’nın Ontario eyaletinde bulunan anaokulu ve çocuk bakım merkezlerindeki 395 okul öncesi eğitimciden oluşturmuşlardır. Çalışma sonucunda, uzun süreli öğretim tecrübesi ile sınıf yönetimi öz yeterliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu bildirmişlerdir. Okul öncesi eğitimcilerin kişiliğinin, öğretim deneyiminin üstünde ve ötesinde sınıf yönetimi öz yeterliğini yordadığını belirtmişlerdir. Ayrıca daha yüksek düzeydeki dışa dönüklük ve deneyime açıklık boyutunun sınıf yönetimi öz yeterliğini daha yüksek düzeyde yordadığını ifade etmişlerdir.

Milovanoviç (2016), “Assertiveness of Prospective Teachers and Preschool Teachers” başlıklı çalışmada; okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi bağlamında sosyal yeterliliklerin önemini vurgulayan ve özellikle girişkenliğin sosyal yetkinliklerin önemli bir yönü olduğu gerçeğini ortaya koyan araştırmasında, okul öncesi öğretmen ve adaylarının üniversite eğitimleri sırasında girişkenlik düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma grubunu Sırbistan Kragujevac Üniversitesi Eğitim Fakültesinde eğitimine devam eden 254 aday öğretmen ve birinci, ikinci ve üçüncü sınıf 445 öğrenci olmak üzere toplam 699 katılımcıdan oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Girişkenlik Değerlendirmesi Ölçeği’ni kullanmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adayları ve öğrenciler arasındaki girişkenlik derecesinde öğrenciler lehine önemli farklılıklar olduğunu ve girişkenlik derecesinin artışının eğitim yıllarına paralel olarak önemli derecede yükseldiğini ifade etmiştir.

Cirtaučiene (2017), “Personality Traits of Teachers in Lithuania: Do Preschool and Comprehensive School Educators Differ?” başlıklı çalışmasında; anaokulu ve meslek okullarında çalışan öğretmenlerin bazı kişilik özelliklerini (Sosyal cesaret, gerginlik, canlılık, duygusal denge) araştırmayı amaçlamıştır. Çalışma grubunu Litvanya’da anaokulu ve meslek okullarında çalışan 184 öğretmenden oluşturmuş ve veri toplama aracı olarak, Cattell 16PF teorisine dayanan öz bildirim anketini kullanmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal cesaret kişilik özelliğinin öğretmenlerin eğitim düzeyi ile ilgili önemli ölçüde ilişkili olduğunu, üniversite derecesine sahip olan öğretmenlerin sosyal cesaret puanlarının, daha genç öğretmenlerin canlılık ve duygusal denge özelliklerinin ise daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenleri ile meslek okul öğretmenleri arasında sadece duygusal denge özelliğinde bir farklılık olduğu, diğer kişilik özellikleri arasında hiçbir fark bulunmadığını belirtmiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin, öğrencilerle iletişimini, öğrencilerin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma yeteneklerini ve sınıf ortamındaki zorlukların üstesinden gelme gibi durumları etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Kim, Jörg ve Klassen (2019), “A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout” başlıklı çalışmalarında; iyi bir öğretmeni neyin iyi yaptığı sorusundan yola çıkarak, öğretmenler için hangi niteliklerin önemli olduğu konusunda yeterince yol gösterici bir çerçeve bulunmadığını ileri sürmüşler ve bu nitelikleri tanınmış bir çerçeve kullanarak incelemek ve bu konudaki literatürü özetlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen Big Five kişilik alanları (deneyime açıklık, sorumluluk, dışa dönüklük, uyumluluk ve duygusal denge) ile öğretmenlik mesleğiyle ilgili bazı sonuç çıktıları (öğretmen etkinliği ve tükenmişlik) arasındaki ilişkileri bildiren 25 çalışma üzerinde bir meta-analiz gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca, öğretmen etkililik ölçütünün türü (öğretmenin değerlendirilmesi, öğrenci performansının öz yeterliği, sınıf içi gözlem ve akademik başarının değerlendirilmesi), kişilik raporunun kaynağını (öz-rapor, diğer raporlar vs) ve belirtilen eğitim seviyesini (ilköğretim, ortaöğretim gibi) değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda, özellikle öğretimin değerlendirilmesinde, öğretmen kişilik özelliklerinin (uyumluluk hariç), öğretmen etkinliği ile pozitif olarak ilişkilendirildiğini bildirmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin duygusal denge, dışa dönüklük ve sorumluluk özelliklerinin, tükenmişlik düzeyi ile negatif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yandan öğretmen kişiliğinin,

öz raporlardan ziyade diğer raporların sonuç çıktılarıyla daha güçlü ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Meyer, Fleckenstein, Retelsdorf ve Köller (2019), “The Relationship of Personality Traits and Different Measures of Domain-Specific Achievement in Upper Secondary Education” başlıklı çalışmalarında; bilişsel yetenekleri kontrol ederken, kişilik özelliklerinin akademik başarı ile ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu Almanya'da lise eğitimine devam eden öğrenci 3637 öğrenciden oluşturmuşlar ve iki alanda (Matematik ve yabancı dil olarak İngilizce) ve üç başarı ölçütünde değerlendirmişlerdir. Öncelikle, notlardaki ve test puanlarındaki önceki sonuçları tekrar etmeyi ve üçüncü bir ölçü olarak da final sınavlarını (okul temelli bir performans testi) ekleyerek araştırmanın kapsamını genişletmişlerdir. Araştırma sonucunda, kişilik özelliklerinin bilişsel becerinin ötesinde alana özgü akademik başarı için artan bir yordama geçerliliği olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca sorumluluk alt boyutunun, her iki alandaki notları ve final sınavlarını yordadığını, test puanları için ise sonuçların alana özgü olduğunu bildirmişlerdir. Sorumluluk alt boyutunun, matematik test puanı, deneyime açıklık alt boyutunun ise İngilizce test puanıyla ilişkilendirildiğini ifade etmişlerdir. Sonuç olarak kişilik özellikleri ile ilişkilerin, alana, kullanılan ölçeğe ve modele dahil edilen değişkenlere bağlı olarak değiştiğini belirtmişlerdir.

Rizkiah ve Kurniawati (2019), “Relationship Between Personality Traits and Attitude toward Inclusive Education in Indonesian Preschool Teachers” başlıklı çalışmalarında; Costa-McCrae'nin Beş Faktör Kişilik Modeli kullanılarak belirlenen okul öncesi öğretmen kişilik özellikleri ile kapsayıcı eğitime yönelik bireysel tutum arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu tutumun öğretmenlik deneyiminden ve mesleki gelişimden etkilenip etkilenmediğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma grubunu 90 Endonezyalı okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlardır. Veri toplama araçları olarak duygusal denge, dışa dönüklük, deneyime açıklık Kişilik Envanteri (NEO-PI) ve Kapsayıcı Eğitim Ölçeğine Yönelik Çok Boyutlu Tutumların Endonezya Versiyonu'nu (MATIES VI) kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, deneyime açıklık özelliğinin, öğretmen tutumlarının bilişsel alanı ile ve beş tutumun hepsinin de duygusal tutum alanı ile önemli düzeyde ilişkili olduğunu bildirmişlerdir. Ayrıca duygusal denge hariç tüm kişilik özelliklerinin de davranışsal tutum alanı ile anlamlı şekilde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlik deneyiminin, öğretmen tutumu üzerinde önemli bir etkisi bulunmadığını ve katılımcıların duygusal alan puanlarının, kapsayıcı

bir mesleki eğitim gelişimine sahip olup olmadıklarına bağlı olarak farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir.

Vorkapic ve Lisjak (2019), “The Comparison of Parents' Perceptions of Early Educators' Real and Ideal Personality and Optimism: What Personality and Optimism Educators Should Have?” başlıklı çalışmalarında; çocuklarla çalışmakta olan okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri ve iyimserliklerinin öneminden yola çıkarak, okul öncesi öğretmenlerinin gerçek ve ideal kişilik özelliklerini ve iyimserliklerini ebeveynlerin perspektifinden karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmaya, Hırvatistan Cumhuriyeti’nde üç şehirden 295 ebeveyn katılmış ve ebeveynler çocuklarının okuduğu 6 anaokulundan 41 okul öncesi öğretmenin gerçek ve ideal kişilik özellikleri ile iyimserliklerini değerlendirmişlerdir. Veri toplama araçları olarak, kişilik özelliği (TIPI) ve iyimserlik (LOT-R) ölçeklerini kullanmışlardır. Çalışma sonucunda, ebeveynler, gerçek ve ideal eğitimcilerin kişilik özelliklerini ve iyimserliğini çok yüksek seviyelerde derecelendirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, ideal eğitimcilerin gerçekçi derecelendirmelere dayanan profillerinden çok daha dışa dönük, uyumlu, sorumlu, duygusal açıdan daha istikrarlı ve daha iyimser olduklarını ifade etmişlerdir.

Jang ve Kim (2019), “The Effects of Early Childhood Teachers' Job Stress and Grit on Their Turnover Intention?” başlıklı çalışmalarında; okul öncesi öğretmenlerinin iş stresi ve metanetlerinin işi bırakma niyetleri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma grubunu büyükşehirlerdeki 395 okul öncesi öğretmeninden oluşturmuşlar ve iş stresi, dayanıklılık ve iş bırakma niyetine ilişkin anket formlarını kullanmışlardır. Verilerin analizini, tanımlayıcı istatistikler, Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi ile gerçekleştirmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin iş stresi, işi bırakma niyetiyle ilişkisinde, negatif korelasyon gösterirken, metanetlerinin ise pozitif korelasyon gösterdiğini bildirmişlerdir. Hem iş stresi hem de metanetlerinin, işi bırakma niyeti üzerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin işi bırakma oranının yüksek olması, eğitim kalitesinin yanı sıra küçük çocukların gelişimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabileceğinden, sonuçların iş stresini azaltma ve metaneti geliştirme çabalarının önemini ortaya koymakta olduğunu ifade etmişlerdir.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

#### 3.1 Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modelidir. Tarama modelleri bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği modellerdir ve genel tarama ile örnek olay taramaları olarak ikiye ayrılmaktadırlar. İlişkisel tarama modelleri, genel tarama modellerinden olup iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015).

#### 3.2 Araştırmanın Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

Araştırma evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır.

Çalışmada tesadüfi eleman örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin bazılarının izinli-raporlu olmaları ya da anketleri doldurmayı kabul etmemelerinden dolayı 330 öğretmene anket uygulanabilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerince doldurulan anketlerden 13 tanesi ise gerek veri eksikliği gerekse sağlıksız veri olması (iki seçeneği işaretleme gibi) nedeniyle analizlere dahil edilmemiş ve araştırmanın çalışma grubunu; 317 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur.

Örneklem grubundaki okul öncesi öğretmenlere ait demografik verilerin frekans ve yüzde dağılımları aşağıda sırasıyla verilmiştir.

**Tablo 3. 1** Cinsiyet değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	311	98.1
Erkek	6	1.9
Toplam	317	100.0

Tablo 3.1'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin, 311'i (%98.1) kadın, 6'sı (%1.9) erkektir.

**Tablo 3. 2** Yaş değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Yaş	N	%
30 yaş ve altı	83	26.2
31-40 yaş	143	45.1
41 yaş ve üzeri	91	28.7
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.2'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin, 83'ü (%26.2) 30 yaş ve altı, 143'ü (%45.1) 31-40 yaş, 91'i (%28.7) 41 yaş ve üzeri grubundadır.

**Tablo 3. 3** Mesleki kıdem değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Mesleki Kıdem	N	%
1-5 yıl	54	17.0
6-10 yıl	83	26.2
11-15 yıl	71	22.4
16-20 yıl	72	22.7
21 yıl ve üzeri	37	11.7
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.3'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin, 54'ü (%17.0) 1-5 yıl, 83'ü (%26.2) 6-10 yıl, 71'i (%22.4) 11-15 yıl, 72'si (%22.7) 16-20 yıl, 37'si (%11.7) 21 yıl ve üzeri grubundadır.

**Tablo 3. 4** Eğitim düzeyi değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Eğitim Düzeyi	N	%
Ön Lisans	11	3.5
Lisans	287	90.5
Lisansüstü	19	6.0
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.4'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin, 11'i (%3.5) ön lisans, 287'si (%90.5) lisans, 19'u (%6.0) lisansüstü grubundadır.

**Tablo 3. 5** Çalışılan kurumun türü değişkeni için frekans ve yüzde değerleri

Çalışılan Kurum	N	%
Bağımsız Anaokulu	127	40.1
Anasınıfı	190	59.9
<b>Toplam</b>	<b>317</b>	<b>100.0</b>

Tablo 3.5'de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin, 127'si (%40.1) bağımsız anaokulu, 190'ı (%59.9) anasınıfı grubundadır.

### 3.3 Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırma için öncelikle Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden çalışmanın uygulanmasında herhangi bir sakınca olmadığına dair gerekli izin belgesi (Ek-1) ve ilgili araştırmacılardan ölçeklerin kullanım izinleri (Ek-2; Ek-3; Ek-4) alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, geçerlilikleri ve güvenirlikleri kanıtlanmış Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (Ek-5), Beş Faktör Kişilik Envanteri (Ek-6), Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (Ek-7) ile katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu (Ek-8) kullanılmıştır.

### 3.4 Verilerin Toplanması

#### 3.4.1 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu, Maslach Tükenmişlik Envanterinin Maslach, Jackson ve Schwab tarafından bazı değişiklikler yapılarak düzenlendiği eğitimci formu olup, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek, 7'li likert tipi olup 22 maddeden oluşmaktadır.

Ölçek üç boyuttan oluşmakta olup, Duygusal tükenme boyutunda 9 madde (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), Duyarsızlaşma boyutunda 5 madde (5, 10, 11, 15, 22) ve Kişisel başarı boyutunda 8 madde (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) yer almaktadır. Envanterde yer alan boyutlar ayrı ayrı puanlanmaktadır. Maddelerden alınabilecek en düşük puan "0", en yüksek puan ise "6" dır. Seçeneklerin puanlaması ise şu şekildedir: "Hiçbir zaman-0", "Yılda birkaç kez-1", "Ayda bir kez-2", "Ayda birkaç kez-3", "Haftada bir kez-4", "Haftada birkaç kez-5" ve "Her gün-6". Ölçeğin üç boyutundan alınabilecek puan aralıkları ve bu aralıkların karşılık geldiği düzeyler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

**Tablo 3. 9** Maslach Tükenmişlik Envanteri boyutlarının puan aralıkları ve aralıklara karşılık gelen düzeyler

Tükenmişlik			
	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Duygusal Tükenme	0-16	17-26	27 ve üzeri
Duyarsızlaşma	0- 8	9-13	14 ve üzeri
Kişisel Başarı	37 ve üzeri	31-36	0-30

Ölçeğin puanlama anahtarı incelendiğinde duygusal tükenme boyutunda alınabilecek en yüksek puan 54, kişisel başarı boyutunda 48, duyarsızlaşma boyutunda

ise 30 puandır. Kişisel başarı boyutunda alınan yüksek puanların karşılığı düşük düzeyde yaşanan tükenmişliktir. Bir başka ifade ile bu boyutta düşük puan alan çalışanlar yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutundan alınan yüksek puanlar bireyin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutunda ise alınan puanların düşük olması kişinin işinde karşılaştığı aşırı talepler nedeniyle kendisini yetersiz hissettiğini ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir (İnce ve Şahin, 2015).

Ölçeğin güvenilirliğine iç tutarlılık yöntemi ile bakılmıştır. Cronbach Alpha formülü ile hesaplanan iç tutarlılık katsayısı her bir alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Duygusal tükenme boyutu için Cronbach Alpha katsayısı .88, duyarsızlaşma boyutu için .78 ve kişisel başarı boyutu için .74 olarak hesaplanmıştır (İnce ve Şahin, 2015).

### **3.4.2 Öz Yeterlik İnançları Ölçeği**

Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, likert tipi beşli dereceleme türünde, (1) hiç, (2) az, (3) orta, (4) çok, (5) tamamen seçeneklerinden hazırlanmış olup, 37 maddeden oluşmaktadır.

“Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinin” geçerlik çalışmaları için öncelikle elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett testi uygulanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla, ölçekte yer alan maddeler “Açıklayıcı Faktör Analizi” tekniklerinden “Temel Bileşenler Analizi” ile incelenmiştir. Temel Bileşenler Analizi sonucunda faktör yükü 0.45’in altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Varimax dik döndürme tekniği yapılan analizde faktör yükleri 0.45’in altında olan ve birden fazla faktörde birbirine yakın faktör yükleri veren maddeler ölçekten çıkartılarak, 37 maddeden oluşan ölçek formuna ulaşılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt ediciliği ise madde toplam korelasyonları ile incelenmiştir. Ölçeğin toplam varyansın %45.78’ini açıklamakta olduğunu ve tek faktörlü ölçeklerde açıklanan toplam varyansın %30 ve daha fazla olması ilgili kavram ve yapının tek boyutla ölçülebilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilmesinin (Büyüköztürk vd., 2015) yanı sıra tek boyutlu



ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin de 0.55–0.74 arasında değiştiği gözlenmiştir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeğinden tek faktörlü bir yapı elde edilebileceği görülmüştür (Tepe ve Demir, 2012).

Ölçekteki maddeler için hesaplanan madde toplam korelasyonlar da 0.54 ile 0.72 arasında değişmektedir. Genel olarak madde toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir (Büyüköztürk vd., 2015). Bu noktadan yola çıkarak tek boyutlu ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici güçlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin bilinen grup ölçüt geçerliğini sınamak için de öğretmenlerin eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine ve öğrencilerinin sosyoekonomik durumuna göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nden elde edilen puanların farklılaşp, farklılaşmadığı tek boyutlu varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki fark çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe ile incelenmiştir.

Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam 37 maddeden oluşan tek boyutlu ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla söz konusu yapıya ait ölçme modeli Lisrel 8.71 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği'nin güvenilirlik çalışması için, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan Cronbach Alpha Katsayısı formülü kullanılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği için hesaplanan alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0.97'dir. Ölçek için hesaplanan güvenilirlik katsayısı önerilen alt sınır olan 0.70'in üzerindedir. Buna göre Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeğindeki maddelerin, öğretmen öz yeterlik inancı yapısını tek boyutta tutarlı bir biçimde ölçtüğü belirtilmiştir (Tepe ve Demir, 2012).

### **3.4.3 Beş Faktör Kişilik Envanteri**

Beş Faktör Kişilik Ölçeği önce John, Donahue ve Kentle (1991) tarafından geliştirilmiş daha sonra da “Beş Faktör Envanteri” (The Big Five Inventory, BFI) ismiyle Benet-Martinez ve John (1998) tarafından geliştirilmiştir. On ile sekiz madde arasında değişen alt ölçekleri olmasına rağmen, hem iyi psikometrik özelliklere hem de alt ölçekleri iyi temsil eden maddelere sahiptir. Ölçek “Dışa dönüklük” alt boyutunda 8 madde, “Uyumluluk” alt boyutunda 9 madde, “sorumluluk” alt boyutunda 9 madde, “Nevrotiklik” alt boyutunda 8 madde ve “Deneyime Açıklık” alt boyutunda 10 madde

olmak üzere toplam 44 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. 2., 6., 8., 9., 12., 18., 21., 23., 24., 27., 31., 34., 37., 41. ve 43. maddeler tersten puanlanmaktadır (John ve Srivastava, 1999).

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması, 56 ülke kapsamında kişilerin kendini tanımlama profilleri ve örüntüleri konusunda yapılan bir araştırmanın (Schmitt vd., 2007) Türkiye ayağı kapsamında, Sümer ve Sümer (2005) tarafından yapılmıştır. Söz konusu çalışmada beş faktör kişilik ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri .79, .77, .76, .70 ve .78 olarak sırasıyla “nevrotiklik”, “dışa dönüklük”, “deneyime açıklık”, “uyumluluk” ve “özdisiplin/sorumluluk” olarak bulunmuştur (Schmitt vd., 2007). Aynı ölçekle yapılan diğer bir çalışmada ise, beş faktör kişilik boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri .64 ile .77 arasında (Sümer, Lajunen ve Özkan, 2005) değiştiği görülmüştür.

#### **3.4.4 Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet süresi, çalıştığı okul türü gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve ekte sunulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

#### **3.5 Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında elde edilmiş veriler SPSS 24.0 (Statistical Package for Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, ilk olarak tanımlayıcı/betimleyici istatistiksel metodlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri yapılmadan önce veri seti normallik açısından incelenmiştir. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) katsayıları incelenmiştir. George ve Mallery'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ideali -1 ile 1 arasında olmasıdır (0'a yakın olması daha iyi). Bu sebeple ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile 1 arasında olması parametrik testler için ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Bu sebeple değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değiştiğinden karşılaştırmalı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki fark için t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi

kullanılmıştır. Sonrasında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, basit doğrusal regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0.05$  veya  $p < 0.01$  kabul edilmiştir.



## BÖLÜM 4

### 4 BULGULAR

Elde edilen verilerin analizinde, ilk olarak tanımlayıcı/betimleyici istatistiksel metotlar (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizleri yapılmadan önce veri seti normallik açısından incelenmiştir. Bu amaçla çarpıklık ve basıklık (Skewness ve Kurtosis) katsayıları incelenmiştir.

**Tablo 4. 1** Verilere ait basıklık ve çarpıklık değerleri

	Ölçekler	n	Çarpıklık	Basıklık
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	317	.767	-.191
	Duyarsızlaşma	317	1.378	1.431
	Kişisel Başarı	317	-1.020	1.325
Kişilik	Dışa Dönüklük	317	-.206	-.812
	Sorumluluk	317	-1.210	1.341
	Uyumluluk	317	-1.489	1.406
	Deneyime Açıklık	317	-.251	.063
	Nevrotiklik	317	.800	.830
Öz yeterlik		317	-.912	1.228

George ve Mallery'e (2013) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin ideali -1 ile 1 arasında olmasıdır (0'a yakın olması daha iyi). Ölçek alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması parametrik testler için ön koşul olarak değerlendirilmektedir. Değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değiştiğinden karşılaştırmalı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki fark için t-testi, ikiden fazla grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında, Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde ise Tukey testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Sonrasında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi, basit doğrusal regresyon analizi yapılarak incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak  $p < 0.05$  veya  $p < 0.01$  kabul edilmiştir.

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 4. 2** Tükenmişlik envanteri alt boyutları, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları ölçeği puan ortalamaları

	Ölçekler	n	$\bar{x}$	SS	Min	Max
<b>Tükenmişlik</b>	<b>Duygusal Tükenme</b>	317	18.58	11.28	,00	49.00
	<b>Duyarsızlaşma</b>	317	1.37	3,06	.00	18
	<b>Kişisel Başarı</b>	317	38.73	6,57	8.00	48.00
<b>Kişilik</b>	<b>Dışa Dönüklük</b>	317	29.33	5,59	15	40
	<b>Sorumluluk</b>	317	38.96	5.03	21	45
	<b>Uyumluluk</b>	317	39.01	5.01	19	45
	<b>Deneyime Açıklık</b>	317	39.35	4.89	22	50
	<b>Nevrotiklik</b>	317	17.39	4.60	8	36
<b>Öz yeterlik</b>		317	169.11	10.97	130	185

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları Tablo 4.2’de gösterilmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin duygusal tükenme puan ortalamaları 18.58, duyarsızlaşma puan ortalamaları 1.37 ve kişisel başarı puan ortalamaları 38.73 şeklindedir. Görülmektedir ki, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin duygusal tükenme boyutu orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutu düşük düzeyde, kişisel başarı boyutu düşük düzeydedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin kişilik düzeyi puan ortalamaları Tablo 4.2’de gösterilmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin dışa dönüklük puan ortalamaları 29.33, sorumluluk puan ortalamaları 38.96, uyumluluk puan ortalamaları 39.01, deneyime açıklık puan ortalamaları 39.35 ve nevroitiklik puan ortalamaları 17.39 şeklindedir. Görülmektedir ki, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin dışa dönüklük boyutu orta düzeyde, sorumluluk boyutu yüksek düzeyde, uyumluluk boyutu yüksek düzeyde, deneyime açıklık boyutu orta düzeyde, nevroitiklik boyutu düşük düzeydedir.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi puan ortalamaları Tablo 4.2’de gösterilmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik puan ortalamaları 169.11 şeklindedir. Görülmektedir ki, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik boyutu yüksek düzeydedir.

Araştırmanın bu bölümünde örneklem grubunu oluşturan okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve kişilik özellikleri ölçeği alt boyutları ve öz yeterlik ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının alt amaçlarda belirtilen değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı sonuçlarına yer verilmiştir.

#### 4.1 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4. 3** Tükenmişlik envanteri alt boyutları, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları puan ortalamalarının yaş değişkenine göre Anova testi sonuçları

Ölçekler			n	$\bar{x}$	Sd	F	P	Farklılık
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	A 30 yaş ve altı	83	15.24	10.28	6.760	.001	A<C
		B 31-40 yaş	143	18.71	10.68			
		C 41 yaş ve üzeri	91	21.41	12.32			
	Duyarsızlaşma	A 30 yaş ve altı	83	1.04	3.05	1.410	.246	-
		B 31-40 yaş	143	1.29	2.42			
		C 41 yaş ve üzeri	91	1.80	3.86			
	Kişisel Başarı	A 30 yaş ve altı	83	40.21	5.54	3.569	.029	A>C
		B 31-40 yaş	143	38.59	6.30			
		C 41 yaş ve üzeri	91	37.59	7.59			
Kişilik	Dışa Dönüklük	A 30 yaş ve altı	83	31.14	4.94	8.445	.000	A>B,C
		B 31-40 yaş	143	29.29	5.54			
		C 41 yaş ve üzeri	91	27.73	5.78			
	Sorumluluk	A 30 yaş ve altı	83	39.86	4.56	3.540	.030	A>B
		B 31-40 yaş	143	38.16	5.14			
		C 41 yaş ve üzeri	91	39.39	5.13			
	Uyumluluk	A 30 yaş ve altı	83	40.36	4.69	4.157	.017	A>B,C
		B 31-40 yaş	143	38.49	5.02			
		C 41 yaş ve üzeri	91	38.59	5.12			
	Deneyime Açıklık	A 30 yaş ve altı	83	40.32	4.46	2.472	.086	-
		B 31-40 yaş	143	39.18	4.77			
		C 41 yaş ve üzeri	91	38.73	5.34			
	Nevrotiklik	A 30 yaş ve altı	83	15.80	3.88	7.344	.001	A<C
		B 31-40 yaş	143	17.14	5.01			
		C 41 yaş ve üzeri	91	18.28	4.19			
Öz yeterlik	A 30 yaş ve altı	83	167.98	7.31	4.578	.011	C>A,B	
	B 31-40 yaş	143	167.92	12.28				
	C 41 yaş ve üzeri	91	172.02	11.12				

Tablo 4.3’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları puanların yaş gruplarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duyarsızlaşma* ( $F=1.410$ ;  $p=.246>.05$ ) alt boyutu puan ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, *duygusal tükenme* ( $F=6.760$ ;  $p=.001<.05$ ) ve

*kişisel başarı* ( $F=3.569$ ;  $p=.029<.05$ ) alt boyut puan ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Yine Tablo 4.3'e göre beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *deneyime açıklık* ( $F=2.472$ ;  $p=.086>.05$ ) alt boyutu puan ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, *dışa dönüklük* ( $F=8.445$ ;  $p=.000<.05$ ), *sorumluluk* ( $F=3.540$ ;  $p=.030<.05$ ), *uyumluluk* ( $F=4.157$ ;  $p=.017<.05$ ) ve *nevrotiklik* ( $F=7.344$ ;  $p=.001<.05$ ) alt boyut puan ortalamalarının yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Son olarak *öz yeterlik inanç* puanlarının ( $F=4.578$ ;  $p=.011<.05$ ) yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Bu sonuçların ardından tükenmişlik ölçeği alt boyutları, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* ( $L=2.617$ ;  $p=.051>.05$ ) ve *kişisel başarı* ( $L=2.272$ ;  $p=.061>.05$ ) puan ortalamalarında, beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *dışa dönüklük* ( $L=2.224$ ;  $p=.110>.05$ ), *sorumluluk* ( $L=1.459$ ;  $p=.234>.05$ ), *uyumluluk* ( $L=1.420$ ;  $p=.243>.05$ ) ve *nevrotiklik* ( $L=2.112$ ;  $p=.123>.05$ ) ve *öz yeterlik inanç* ( $L=2.857$ ;  $p=.122>.05$ ) puan ortalamalarında homojen olduğu bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden Tukey testi tercih edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* ve *kişisel başarı* puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda; her iki alt boyutta da söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı öğretmenlerle 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında ve 30 yaş ve altı öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *dışa dönüklük* ve *uyumluluk* boyutunda söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı öğretmenlerle 31-40 yaş arası ve 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında ve 30 yaş ve altı öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca *sorumluluk* puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı öğretmenlerle 31-40 yaş grubu öğretmenler arasında ve 30 yaş ve altı öğretmenler lehine anlamlı olduğu

belirlenmiştir. Son olarak *nevrotiklik* boyutunda söz konusu farklılığın 30 yaş ve altı öğretmenlerle 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında ve 30 yaş ve altı öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inanç puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın; 41 yaş ve üzeri öğretmenlerle 30 yaş ve altı ve 31-40 yaş arası öğretmenler arasında ve 41 yaş ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

#### 4.2 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4. 4** Tükenmişlik envanteri alt boyutları, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre Anova testi sonuçları

Ölçekler		n	$\bar{X}$	Sd	F	P	Farklılık	
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	A 1-5 yıl	54	12.03	7.45	7.655	.000	A<B,C,D,E
		B 6-10 yıl	83	18.73	9.88			
		C 11-15 yıl	71	19.66	11.82			
		D 16-20 yıl	72	19.37	10.70			
		E 21 yıl ve üzeri	37	24.16	14.69			
	Duyarsızlaşma	A 1-5 yıl	54	.74	2.74	1.309	.266	-
		B 6-10 yıl	83	1.72	2.93			
		C 11-15 yıl	71	1.42	3.05			
		D 16-20 yıl	72	1.11	2.75			
		E 21 yıl ve üzeri	37	1.94	4.14			
	Kişisel Başarı	A 1-5 yıl	54	41.51	4.51	5.849	.000	A>B,E E<D
		B 6-10 yıl	83	38.20	6.70			
		C 11-15 yıl	71	38.85	5.49			
		D 16-20 yıl	72	40.29	7.60			
		E 21 yıl ve üzeri	37	36.31	6.92			
Kişilik	Dışa Dönüklük	A 1-5 yıl	54	31.29	5.13	3.736	.005	A>D
		B 6-10 yıl	83	29.96	5.40			
		C 11-15 yıl	71	29.21	5.19			
		D 16-20 yıl	72	27.84	5.61			
		E 21 yıl ve üzeri	37	28.16	6.49			
	Sorumluluk	A 1-5 yıl	54	40.40	4.55	1.666	.158	-
		B 6-10 yıl	83	38.27	5.02			
		C 11-15 yıl	71	38.63	5.15			
		D 16-20 yıl	72	39.18	5.04			
		E 21 yıl ve üzeri	37	38.59	5.30			
Uyumluluk	A 1-5 yıl	54	40.72	4.47	2.241	.065	-	
	B 6-10 yıl	83	39.10	5.37				
	C 11-15 yıl	71	38.69	4.65				
	D 16-20 yıl	72	38.37	5.50				



	<b>Deneyime Açıklık</b>	E 21 yıl ve üzeri	37	38.16	4.16	2.250	.064	-
		A 1-5 yıl	54	40.72	4.80			
		B 6-10 yıl	83	38.84	4.48			
		C 11-15 yıl	71	39.66	5.12			
		D 16-20 yıl	72	38.34	4.71			
	E 21 yıl ve üzeri	37	39.86	5.43				
	<b>Nevrotiklik</b>	A 1-5 yıl	54	15.00	3.80	5.863	.000	A<B,C,D,E
		B 6-10 yıl	83	17.26	4.39			
		C 11-15 yıl	71	17.56	4.97			
		D 16-20 yıl	72	18.41	4.33			
E 21 yıl ve üzeri		37	18.86	4.73				
<b>Öz yeterlik</b>	A 1-5 yıl	54	166.59	8.81	3.528	.008	D>A,B	
	B 6-10 yıl	83	166.81	11.13				
	C 11-15 yıl	71	169.52	11.06				
	D 16-20 yıl	72	172.26	10.16				
	E 21 yıl ve üzeri	37	171.05	13.11				

Tablo 4.4’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ölçeği, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duyarsızlaşma* ( $F=1.309$ ;  $p=.266>.05$ ) alt boyutu puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, *duygusal tükenme* ( $F=7.655$ ;  $p=.000<.05$ ) ve *kişisel başarı* ( $F=5.849$ ;  $p=.000<.05$ ) alt boyut puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Yine Tablo 4.4’e göre beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *sorumluluk* ( $F=1.666$ ;  $p=.158>.05$ ), *uyumluluk* ( $F=2.241$ ;  $p=.065>.05$ ) ve *deneyime açıklık* ( $F=2.250$ ;  $p=.064>.05$ ) alt boyut puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, *dışa dönüklük* ( $F=3.736$ ;  $p=.005<.05$ ) ve *nevrotiklik* ( $F=5.863$ ;  $p=.000<.05$ ) alt boyut puan ortalamalarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Son olarak *öz yeterlik inanç* puan ortalamalarının ( $F=3.528$ ;  $p=.008<.05$ ) mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Bu sonuçların ardından tükenmişlik ölçeği alt boyutları, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle

varyansların homojenliği denetlenmiş, varyansların tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* ( $L=2.617$ ;  $p=.051>.05$ ) ve *kişisel başarı* ( $L=2.272$ ;  $p=.061>.05$ ) puan ortalamalarının; beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *dışa dönüklük* ( $L=2.224$ ;  $p=.110>.05$ ) ve *nevrotiklik* ( $L=2.112$ ;  $p=.123>.05$ ) puan ortalamalarının; ve *öz yeterlik inanç* ( $L=2.857$ ;  $p=.122>.05$ ) puan ortalamalarının homojen olduğu bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden Tukey testi tercih edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. *Kişisel başarı* boyutunda ise söz konusu farklılığın 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine ayrıca 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *dışa dönüklük* puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca *nevrotiklik* boyutunda söz konusu farklılığın 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inanç puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

### 4.3 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4. 5** Tükenmişlik envanteri alt boyutları, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre Anova testi sonuçları

		Ölçekler	n	$\bar{x}$	Sd	F	P	Farklılık
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	A Ön Lisans	11	25.10	9.05	5.115	.007	C<B,A
		B Lisans	287	18.39	11.05			
		C Lisansüstü	19	12.18	13.29			
	Duyarsızlaşma	A Ön Lisans	11	2.45	5.82	.927	.397	-
		B Lisans	287	1.30	2.91			
		C Lisansüstü	19	1.78	3.17			
	Kişisel Başarı	A Ön Lisans	11	36.36	9.44	1.314	.270	-
		B Lisans	287	38.87	6.30			
		C Lisansüstü	19	39.09	8.46			
Kişilik	Dışa Dönüklük	A Ön Lisans	11	29.00	2.41	4.729	.009	C>A,B
		B Lisans	287	29.16	5.65			
		C Lisansüstü	19	34.36	4.69			
	Sorumluluk	A Ön Lisans	11	40.63	4.73	2.169	.116	-
		B Lisans	287	39.03	5.06			
		C Lisansüstü	19	36.94	4.42			
	Uyumluluk	A Ön Lisans	11	41.81	3.45	2.642	.073	-
		B Lisans	287	39.00	5.05			
		C Lisansüstü	19	37.47	4.68			
	Deneyime Açıklık	A Ön Lisans	11	40.18	4.04	.203	.817	-
		B Lisans	287	39.30	4.98			
		C Lisansüstü	19	39.63	4.00			
	Nevrotiklik	A Ön Lisans	11	17.41	4.50	3.829	.023	B>C
		B Lisans	287	18.94	2.78			
		C Lisansüstü	19	14.18	5.98			
Öz yeterlik	A Ön Lisans	11	172.63	6.75	1.798	.167	-	
	B Lisans	287	169.24	10.97				
	C Lisansüstü	19	165.21	12.19				

Tablo 4.5’de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ölçeği, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duyarsızlaşma* ( $F=.927$ ;  $p=.397>.05$ ) ve *kişisel başarı* ( $F=1.314$ ;  $p=.270>.05$ ) alt boyutu puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, *duygusal tükenme* ( $F=5.115$ ;  $p=.007<.01$ ) alt boyut puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Yine Tablo 4.5’e göre beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *sorumluluk* ( $F=2.169$ ;  $p=.116>.05$ ), *uyumluluk* ( $F=2.642$ ;  $p=.073>.05$ ) ve *deneyime açıklık* ( $F=.203$ ;

$p=.817>.05$ ) alt boyut puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, *dışa dönüklük* ( $F=4.729$ ;  $p=.009<.05$ ) ve *nevrotiklik* ( $F=3.829$ ;  $p=.023<.05$ ) alt boyut puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Son olarak *öz yeterlik inanç* puan ortalamalarının ( $F=1.798$ ;  $p=.167>.05$ ) eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Bu sonuçların ardından tükenmişlik ölçeği alt boyutları, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının grupların ortalama farklılıklarının kaynaklarını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlerine geçilmiştir. Hangi tekniğin tercih edileceğine karar verirken öncelikle normallik sınaması yapılmış, varyansların homojenliği denetlenmiş ve varyansların tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* ( $L=2.423$ ;  $p=.090>.05$ ) puanında, beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *dışa dönüklük* ( $L=.508$ ;  $p=.602>.05$ ) ve *nevrotiklik* ( $L=2.661$ ;  $p=.071>.05$ ) puan ortalamalarının homojen olduğu bulunmuştur. Bu nedenle varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan tekniklerden Tukey testi tercih edilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerle lisans ve ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *dışa dönüklük* puan ortalamalarının hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan post-hoc Tukey testi sonucunda; söz konusu farklılığın lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerle ön lisans ve lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca *nevrotiklik* boyutunda söz konusu farklılığın lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlerle lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler lehine anlamlı olduğu belirlenmiştir.

**4.4 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları çalışılan kurum türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?**

**Tablo 4. 6** Tükenmişlik envanteri alt boyutları, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları puan ortalamalarının çalışılan kurumun türü değişkenine göre t testi sonuçları

Ölçekler		n	$\bar{x}$	Sd	t	P	
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	Bağımsız Anaokulu	127	17.59	10.43	-	.202
		Anasınıfı	190	19.24	11.79	1.278	
	Duyarsızlaşma	Bağımsız Anaokulu	127	1.33	3.16	-.175	.862
		Anasınıfı	190	1.40	3.00		
	Kişisel Başarı	Bağımsız Anaokulu	127	39.71	6.64	2.193	.029*
		Anasınıfı	190	38.07	6.46		
Kişilik	Dışa Dönüklük	Bağımsız Anaokulu	127	30.18	5.47	2.226	.009*
		Anasınıfı	190	28.76	5.61		
	Sorumluluk	Bağımsız Anaokulu	127	39.34	5.17	2.169	.027*
		Anasınıfı	190	38.38	4.92		
	Uyumluluk	Bağımsız Anaokulu	127	38.62	5.12	-	.258
		Anasınıfı	190	39.27	4.93		
	Deneyime Açıklık	Bağımsız Anaokulu	127	39.47	4.89	.354	.724
		Anasınıfı	190	39.27	4.90		
	Nevrotiklik	Bağımsız Anaokulu	127	17.78	4.98	1.244	.214
		Anasınıfı	190	17.13	4.32		
	Öz yeterlik	Bağımsız Anaokulu	127	168.38	10.95	-.970	.333
		Anasınıfı	190	169.60	10.98		

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği, beş faktör kişilik envanteri alt boyutları ve öz yeterlik inançları ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının çalışılan kurumun türü değişkenine göre t-testi sonucunda, mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* ( $t=-1.278$ ;  $p=.202>.05$ ) ve *duyarsızlaşma* ( $t=-.175$ ;  $p=.862>.05$ ) alt boyutu puan ortalamalarının çalışılan kurumun türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, *kişisel başarı* ( $t=2.193$ ;  $p=.029<.05$ ) alt boyutu puan ortalamalarının ise bağımsız anaokulu öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Yine Tablo 4.6’ya göre beş faktör kişilik envanteri alt boyutlarından *uyumluluk* ( $t=-1.134$ ;  $p=.258>.05$ ), *deneyime açıklık* ( $t=.354$ ;  $p=.724>.05$ ) ve *nevrotiklik* ( $t=1.244$ ;

$p=.214>.05$ ) alt boyutu puan ortalamalarının çalışılan kurumun türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı, *dışa dönüklük* ( $t=2.226$ ;  $p=.009<.05$ ) ve *sorumluluk* ( $t=2.169$ ;  $p=.027<.05$ ) alt boyutu puan ortalamalarının ise bağımsız anaokulu öğretmenleri lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Son olarak *öz yeterlik inanç* puan ortalamalarının ( $t=-.970$ ;  $p=.333>.05$ ) çalışılan kurumun türü değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

#### 4.5 Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puanları arasında ilişki var mıdır?

**Tablo 4. 7** Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, mesleki tükenmişlikleri ve kişilik özellikleri puan ortalamaları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları (Korelasyon Analizi)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Öz yeterlik	r	1								
	p									
2 Duygusal Tükenme	r	-.043	1							
	p	.442								
3 Duyarsızlaşma	r	-.053	.417**	1						
	p	.351	.000							
4 Kişisel Başarı	r	.078	-.393**	-.353**	1					
	p	.167	.000	.000						
5 Dışa Dönüklük	r	.134*	-.273**	-.049	.299**	1				
	p	.017	.000	.381	.000					
6 Sorumluluk	r	.146**	-.092	-.176**	.034	.340**	1			
	p	.009	.100	.002	.543	.000				
7 Uyumluluk	r	.159**	-.101	-.168**	.026	.458**	.790**	1		
	p	.004	.074	.003	.638	.000	.000			
8 Deneyime Açıklık	r	.046	-.051	-.038	.313**	.568**	.401**	.436**	1	
	p	.412	.370	.500	.000	.000	.000	.000		
9 Nevrotiklik	r	-.204**	.154**	.132*	-.231**	-.469**	-.581**	-.598**	-.480**	1
	p	.000	.006	.018	.000	.000	.000	.000	.000	

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, bu kapsamda yapılan analizler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlikleri ve kişilik özellikleri puan ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, mesleki tükenmişlik ile öz yeterlik inancı puanları arasında, mesleki tükenmişliğin alt boyutlarının tümünde anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kişilik özellikleri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, deneyime açıklık ( $r=.046$ ;  $p>.05$ ), kişilik özelliği alt boyutunda anlamlı bir ilişki görülmezken, dışa dönüklük ( $r=.134$ ;  $p<.05$ ), sorumluluk ( $r=.146$ ;  $p<.01$ ) ve uyumluluk ( $r=.159$ ;  $p<.01$ ) alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı, nevroitiklik ( $r=-.204$ ;  $p<.01$ ) alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile kişilik özellikleri puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, *duygusal tükenme* alt boyutu ile sorumluluk ( $r=-.092$ ;  $p>.05$ ), uyumluluk ( $r=-.101$ ;  $p>.05$ ) ve deneyime açıklık ( $r=-.051$ ;  $p>.05$ ) kişilik özelliği alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmezken, dışa dönüklük ( $r=-.273$ ;  $p<.01$ ), alt boyutunda negatif yönde anlamlı ve nevrotiklik ( $r=.154$ ;  $p<.01$ ) alt boyutunda ise pozitif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. *Duyarsızlaşma* alt boyutu ile dışa dönüklük ( $r=-.049$ ;  $p>.05$ ) ve deneyime açıklık ( $r=-.038$ ;  $p>.05$ ) kişilik özelliği alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmezken, sorumluluk ( $r=-.176$ ;  $p<.01$ ) ve uyumluluk ( $r=-.168$ ;  $p<.01$ ) alt boyutlarında negatif yönde anlamlı ve nevrotiklik ( $r=.132$ ;  $p<.05$ ) alt boyutunda ise pozitif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Son olarak *kişisel başarı* alt boyutu ile sorumluluk ( $r=.543$ ;  $p>.05$ ) ve uyumluluk ( $r=.638$ ;  $p>.05$ ) kişilik özelliği alt boyutlarında anlamlı bir ilişki görülmezken, dışa dönüklük ( $r=.299$ ;  $p<.01$ ) ve deneyime açıklık ( $r=.313$ ;  $p<.01$ ) alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı ve nevrotiklik ( $r=-.231$ ;  $p<.01$ ) alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.7’ye göre okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ile öz yeterlik inancı puanları arasında herhangi bir ilişki bulunmadığından regresyon varsayımı sağlanamamıştır ve regresyon analizine dahil edilmemiştir. Bu sebeple bundan sonraki adımda okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin mesleki tükenmişliklerini ve öz yeterlik inançlarını yordayıp yordamadığını belirlemek üzere regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.8 ve Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4. 8** Kişilik özelliklerinin mesleki tükenmişlik alt boyutlarını yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
	(Sabit)	16,814	10,094		1,666	,097
<b>Duygusal tükenme</b>	<b>Dışa Dönüklük</b>	-.706	.141	-.350	-5.022	<b>.000</b>
	Sorumluluk	-.123	.204	-.055	-.602	.548
	Uyumluluk	.180	.213	.080	.844	.399
	<b>Deneyime Açıklık</b>	.415	.160	.180	2.598	<b>.010</b>
	Nevrotiklik	.226	.179	.092	1.262	.208
Multiple R= .313 R <sup>2</sup> =.098 Adj R <sup>2</sup> =.083 F <sub>(5,316)</sub> = 6.755 p=.000<.05						
Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
	(Sabit)	3.494	2.833		1.233	.218
<b>Duyarsızlaşma</b>	Dışa Dönüklük	.011	.039	.020	.273	.785
	Sorumluluk	-.063	.057	-.104	-1.103	.271
	Uyumluluk	-.053	.060	-.086	-.883	.378
	Deneyime Açıklık	.036	.045	.058	.805	.421
	Nevrotiklik	.038	.050	.057	.757	.450
Multiple R= .193 R <sup>2</sup> =.037 Adj R <sup>2</sup> =.022 F <sub>(5,316)</sub> = 2.402 p=.037<.05						

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
	(Sabit)	39.805	5.638		7.060	.000
Kişisel başarı	<b>Dışa Dönüklük</b>	.242	.079	.206	3.085	<b>.002</b>
	Sorumluluk	-.059	.114	-.045	-.520	.603
	<b>Uyumluluk</b>	-.330	.119	-.252	-	<b>.006</b>
					2.777	
	<b>Deneyime Açıklık</b>	.306	.089	.227	3.430	<b>.001</b>
	<b>Nevrotiklik</b>	-.289	.100	-.202	-	<b>.004</b>
					2.879	

Multiple R= .414 R<sup>2</sup>=.171  
Adj R<sup>2</sup> =.158 F<sub>(5,316)</sub> = 12.866 p=.000< .05

Araştırma bulgularına göre, *duygusal tükenme* alt boyutu, *kişilik özellikleri* alt boyutları ile anlamlı bir model oluşturmaktadır. *Tüm boyutlar* birlikte *duygusal tükenme* toplam varyansının %0.98'ini açıklamaktadır (R= .313 R<sup>2</sup>=.098, F<sub>(5,316)</sub> = 6.755, p=0.00< .05). Dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutlarının modele anlamlı katkı sağladığı görülürken sorumluluk, uyumluluk ve nevroitiklik alt boyutları tek başına modele anlamlı katkı sağlamamaktadır. *Duyarsızlaşma* alt boyutu, *kişilik özellikleri* alt boyutları ile anlamlı bir model oluşturmaktadır. *Tüm boyutlar* birlikte *duyarsızlaşma* toplam varyansının %0.37'sini açıklamaktadır (R= .193 R<sup>2</sup>=.037, F<sub>(5,316)</sub> = 2.402, p=0.037< .05) ancak tüm boyutlar tek başına modele anlamlı katkı sağlamamaktadır. *Kişisel başarı* alt boyutu, *kişilik özellikleri* alt boyutları ile anlamlı bir model oluşturmaktadır. *Tüm boyutlar* birlikte *kişisel başarı* toplam varyansının %1.71'ini açıklamaktadır (R= .414 R<sup>2</sup>=.171, F<sub>(5,316)</sub> = 12.866, p=0.00< .05). Dışa dönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık ve nevroitiklik alt boyutlarının modele anlamlı katkı sağladığı görülürken sorumluluk alt boyutu tek başına modele anlamlı katkı sağlamamaktadır.

**Tablo 4. 9** Kişilik özelliklerinin öz yeterlik inancını yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Yordanan Değişken	Yordayan Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p
	(Sabit)	175.962	10.054		17.502	.000
Öz yeterlik	Dışa Dönüklük	.176	.140	.090	1.257	.210
	Sorumluluk	.056	.203	.026	.277	.782
	Uyumluluk	.095	.212	.043	.448	.654
	Deneyime Açıklık	-.268	.159	-.119	-1.685	.093
	<b>Nevrotiklik</b>	<b>-.424</b>	<b>.179</b>	<b>-.178</b>	<b>-2.371</b>	<b>.018</b>

Multiple R= .239 R<sup>2</sup>=.057  
Adj R<sup>2</sup> =.032 F<sub>(8,308)</sub> = 2.324 p=.020< .05

Araştırma bulgularına göre, *öz yeterlik inancı*, *kişilik özellikleri* boyutları ile anlamlı bir model oluşturmaktadır. *Tüm boyutlar* birlikte *öz yeterlik inancı* toplam varyansının %0.57'sini açıklamaktadır (R= .239 R<sup>2</sup>=.057, F<sub>(8,308)</sub> = 2.324, p=0.02< .05). Nevrotiklik alt boyutunun modele anlamlı katkı sağladığı görülürken dışa



dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık alt boyutları tek başına modele anlamlı katkı sağlamamaktadır.



## BÖLÜM 5

### 5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1 Tartışma

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özelliklerini belirleyerek, mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri ilişkisini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde çalışmanın alt amaçlarına ilişkin alan yazın incelenmiş ve ilgili araştırmalarla mevcut araştırma bulguları arasındaki benzerlik ve farklılıklar tartışılmıştır.

***1. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? alt amacına ilişkin tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkeni dikkate alındığında; mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* ve *kişisel başarı* alt boyut puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Söz konusu farklılıkların her iki alt boyutta da 30 yaş ve altı öğretmenlerle, 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında ve 30 yaş ve altı öğretmenlerin puan ortalamalarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Tüm yaş gruplarında *duyarsızlaşma* alt boyutunda görülen düşük puanların okul öncesi öğretmenleri adına olumlu bir sonuç olduğu değerlendirilmektedir. Çünkü okul öncesi öğretmenleri çocukların eğitim ortamına geldiği zaman ilk karşılaştıkları eğitim görevlileri ve topluma yön veren kişilerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitimin amaçlarına ulaşılmasındaki önemli rolü göz önünde bulundurulduğunda çalışma kapsamında elde edilen *duyarsızlaşma* alt boyutundaki düşük puan ortalamalarının önemli bir bulgu olduğu ve okul öncesi öğretmenleri ve eğitim camiası adına değerli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte 41 yaş ve üzeri okul öncesi öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları dikkate alındığında *duygusal tükenme* ve *duyarsızlaşma* alt boyutlarında daha yüksek, kişisel başarı alt boyutunda ise daha düşük puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde yaş değişkeninin bir etken olduğunu göstermektedir. Nitekim Koyutürk (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin, mesleki tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme düzeylerinin, yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık

gösterdiği bildirilmiştir. 35-44 yaş grubu aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeylerinin, 20-24 yaş grubu aralığında bulunan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farklı branş öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise 41-45 yaş grubundaki öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyinin 30 yaş ve altındaki öğretmenlere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu bildirilmiştir (Kıral, 2018).

Ulaşılabilen literatür bulgularında hem okul öncesi hem de diğer branş öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını bildiren pek çok araştırma (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Avşaroğlu vd., 2005; Ertürk, 2012; Kıral ve Diri, 2016; Griffin vd., 2010; Demirhan Harmanda, 2011; Koyutürk, 2014; Kıral, 2018) sonucu, mevcut çalışmada elde edilen bulguları desteklemektedir. Öte yandan ilgili alan yazında yaş değişkeninin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını ileri süren araştırmalar (Acar, 2016; Mahmood, 2017; Soba vd., 2017; Baş, 2016; Karahan Kaya, 2018; Törnük, 2019; Yıldız ve Akçay Üzüm, 2018; Louw vd., 2011; Polat vd., 2009) da bulunmaktadır. Bu farklılıklar, araştırma yapılan grupların kişilik özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi çalışma ortamı ya da bölgesel düzeydeki farklılıkların bir sonucu da olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri incelendiğinde, 30 yaş ve altındaki öğretmenler ile 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzerindeki öğretmenler arasında dışa dönüklük, uyumluluk, sorumluluk ve nevroz alt boyutları puan ortalamalarında istatistiki düzeyde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Mevcut çalışmadaki kişilik özelliklerinin yaş değişkenine göre istatistiki düzeyde anlamlı farklılıklara neden olduğu bulgusu, Oktay (2007), Levent (2011), Malak (2012), Tunç ve Aliyev (2015), Göl (2015), Uğurlu ve Çelebi (2014), Oktay (2019), Budak (2019) tarafından gerek öğretmen gerekse diğer katılımcılar üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Bu açıdan yaş ve kişilik arasında bir ilişki kurmanın mümkün olduğu ifade edilebilir. Bu tespit Ordun (2004) tarafından da desteklenmektedir. Ayrıca tüm alt boyutlarda (nevroz alt boyutu en düşük puan) en yüksek puanların 30 yaş ve altındaki öğretmenlere ait olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Cirtautiene (2017), farklı bir ölçek kullanarak kişilik özelliklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında daha genç öğretmenlerin canlılık ve duygusal denge özelliklerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Bulgular değerlendirildiğinde 30 yaş

ve altındaki öğretmenlerin daha sosyal, ılımlı, görev odaklı, istekli, kurallara uyma eğiliminde olan ve daha az öfkeli kişilik özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. Bu durum yaşça küçük öğretmenlerin dinamik, neşe dolu, meraklı ve yüksek enerjiye sahip olmalarından kaynaklanmakta olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri puan ortalamalarının yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin 30 yaş ve altı ve 31-40 yaş arası öğretmenlere göre daha yüksek öz yeterlik puan ortalamalarına sahip olduğu görülmüştür. Çalışmanın bu bulgusu alan yazındaki bazı çalışma sonuçlarıyla paralel iken bazılarıyla da çelişmektedir. Örneğin, Kadim (2012), 31-35 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inancı puan ortalamalarının 25 yaş ve altındaki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu bildiren araştırma sonucu mevcut araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Ancak Bay ve Alisinanoğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tüm yaş gruplarında okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik inancı puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde Yaşar Ekici (2017), öz yeterlik inançlarının yaş değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada (Piştav Akmeşe ve Kayhan, 2015) da 25 yaş ve altı öğretmenlerin 26-30 yaş ve 31-35 yaş aralığında bulunan öğretmenlerden daha yüksek puan aldığını bildiren araştırma sonuçları yapılan çalışmada elde edilen bulgular ile uyumlu olmadığı görülmektedir. Kaya (2019) ise, oyun öğretimine ilişkin öz yeterliklerinde mesleki alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğunu; planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarında ise istatistiki olarak anlamlı düzeyde herhangi bir farklılık bulunmadığını ifade etmiştir. Öte yandan Koç ve Sak (2017), okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği genel toplamında, 30-35 ve 36 yaş ve üzeri öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının 19-23 ve 24-29 yaş aralıklarındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bildiren araştırma bulgusu da yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin öz yeterlikleri, öğretmen yetiştirme ve öğretmenlerin nasıl öğretim yapacağına dair önemli bir değişken olduğu (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004; Başer vd., 2005) göz önünde bulundurulduğunda yaşça daha küçük olan okul öncesi öğretmenlerinin diğer yaş gruplarına göre mesleğe yeni başlaması nedeniyle uygulama ve tecrübe yetersizliği

sonucu kendini yetersiz hissedebileceği varsayılabilir. Bu durumun öz yeterlik inancını azaltan bir etken olduğu söylenebilir.

**2. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? alt amacına ilişkin tartışma**

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre mesleki tükenmişlik ölçeği alt boyutlarından *duygusal tükenme* puan ortalamalarının 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılıklar olduğu ve 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. *Kişisel başarı* alt boyutunda ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve yine 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerle 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise genel olarak mesleki kıdem yılı fazla olan katılımcıların daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu görülmekle birlikte hizmet süresinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin hizmet yılı uzadıkça duygusal tükenme düzeylerinin arttığı ve kişisel başarı düzeylerinin ise azaldığı söylenebilir. Mevcut araştırmada mesleki kıdem değişkenine göre elde edilen bulguların benzer şekilde yaş değişkenine göre elde edilen bulgularla paralel olduğu ve beklenen bir sonuç olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları dikkate alındığında diğer öğretmenlere göre çalışma saatlerinin farklı olduğu bilinmektedir. Teneffüs olanaklarının olmayışı, kesintisiz çalışma şartlarına sahip olmaları ve ihtiyaçlarını karşılamada dahi zorluk yaşamaları gibi olumsuz etkenler, mesleki kıdem süresi ile ilişkili olarak, tükenmişlik belirtilerinin artmasının bir sebebi olarak gösterilebilir.

Ulaşılabilen literatür bulgularında gerçekleştirilen araştırmada elde edilen bulguları destekleyen çalışmaların olduğu gibi aksi yönünde araştırmalar da bulunmaktadır. Koyutürk (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmada; mesleki tükenmişlik alt boyutlarında mesleki kıdem yönünden istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark bulunmadığı bununla birlikte duygusal tükenme alt boyutunda en düşük ortalama

değerlerin 0-4 yıl, en yüksek ortalama değerlerin ise 15-19 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerde olduğunu bildirmektedir. Benzer şekilde Yılmaz ve Aslan (2018) da kişisel başarı alt boyutunda en düşük puanların 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğunu belirtmiştir. Bu bulguların mevcut araştırma sonuçları ile kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca Mahmood (2017), Soba vd. (2017), Yılmaz ve Aslan (2018), Yıldız ve Akçay Üzüm (2018) ve Atlı (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda da mesleki tükenmişlik düzeylerinde mesleki kıdem değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı farklılık olmadığı yönündeki bulgular mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Ancak ulaşılabilen alan yazındaki pek çok araştırmada mesleki tükenmişlik düzeyinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı ve daha uzun süre hizmet yılına sahip öğretmenlerin daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadığı yönünde sonuçlara da rastlanmıştır. Adıgüzel (2016), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak duyarsızlaşma alt boyutunda farklılaştığını, 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerin 6-9 yıl görev yapan öğretmenlere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek seviyede duyarsızlaşma yaşadıklarını belirtmiştir. Törnük (2019), 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin 6-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha düşük tükenmişlik düzeyine sahip olduklarını bildirmektedir. Koulierakis vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da daha uzun süre ile iş deneyimine sahip olan okul öncesi öğretmenlerinde daha yüksek tükenmişlik seviyesi olduğunu tespit etmişlerdir. Brito Mota vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada katılımcıların mesleki tükenmişlik düzeyi farklı bir yönüyle değerlendirilmiştir. Hizmet süresi 15 yıl üzeri olanlarda ses bozukluğu görülme ihtimalinin hemen hemen 2 kat daha fazla olduğu, boğaz ağrısı, ses kısıklığı ve konuşma sırasında yorgunluğun da en sık görülen semptomlar olarak bildirilmiş ve ses bozukluğunun varlığı ile mesleki tükenmişlik düzeyinin ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Karahan Kaya (2018) ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin görev yapmakta olunan kurumdaki hizmet süresi ile ilişkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, görev yapmakta oldukları kurumdaki hizmet süresi 5 yıl ve altı olan öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamalarının hizmet süresi 6 yıl ve üzeri olanlara göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), Demirhan Harmanda (2011), Louw vd. (2011), Demirtaş ve Çağlar (2012), Acar (2016), Baş (2016), Çelik ve Üstüner (2018), Güler ve Veysikarani (2019) tarafından

gerçekleştirilen araştırma bulguları da yapılan araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir. Mevcut araştırmada elde edilen bulguların genel olarak alan yazın ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bu durum işteki stres düzeyi ve kariyer değiştirme düşüncelerinin artışı sonucu mesleki tükenmişlik düzeyinde bir farklılık oluşturduğu şeklinde ifade edilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, deneyime açıklık, sorumluluk ve uyumluluk alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı, bunun yanı sıra 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre dışa dönüklük puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca nevroz alt boyutunda da 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer tüm gruplara göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha düşük puan ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur. Bulgular değerlendirildiğinde mesleki kıdem yılı az olan okul öncesi öğretmenlerinin daha dışa dönük ve daha az nevroz kişilik özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda mesleğe yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin daha istekli ve sosyal aynı zamanda daha az fevri ve kaygılı olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile diğer bireylerle kolay iletişim kurma özelliğine sahip, kaynakların bulunması ve kullanılması konusunda öncülük ederek işlerin kolaylaştırılması ve sakin ve iyi uyum gösteren kişilik özelliği gösterdikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum eğitim sürecini yeni tamamlamaları ve mesleki heyecanı, coşkusu ve tutkularının yüksek seviyede olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Alan yazın incelendiğinde, Göl (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada sorumluluk hariç diğer alt boyutlarda istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı bunun yanı sıra 5 yıl ve daha az görev yapan öğretmenlerin dışa dönüklük, deneyime açıklık ve uyumluluk alt boyutlarında en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu bildirilmiştir. Erdoğan (2019) ise 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal denge (nevroz) ve yumuşak başlılık (uyumluluk) alt boyut puan ortalamalarının, 6-10 ve 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da kişilik özellikleri tüm alt boyutlarda istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ancak 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olanların 6-10, 11-15 ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlara göre nevroz hariç tüm alt boyutlarda en yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu belirtilmiştir (Koca, 2016). Bu çalışmalara ait

bulguların gerçekleştirilen araştırma bulguları ile kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Öte yandan Uysal (2015), 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyut puan ortalamalarının, 6-10, 11-15 ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu bildiren araştırması da mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Mevcut araştırma bulgularından farklı çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Budak (2019), kişilik özelliği dışa dönüklük alt boyutunda 1 yıldan az tecrübeye sahip katılımcıların ortalamasının diğer tüm gruplardan düşük olduğunu, ayrıca uyumluluk alt boyutunda 16 yıl ve üzeri tecrübeye sahip grubun puan ortalamalarının diğer tüm gruplardan yüksek olduğunu bildirmiştir. Kurumlarında belirli bir deneyim kazanmanın uyumluluk boyutunda tecrübe ile ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Uğurlu ve Çelebi (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise mesleki deneyimi 16-20 yıl olan öğretmenlerin, 6-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlere göre daha fazla öz disipline sahip olduğunu tespit etmiştir. Sorumluluk alt boyutunda elde edilen bulgular mevcut araştırma bulguları ile çelişmekte ancak söz konusu araştırmanın nevroz alt boyut puan ortalamalarının ise yapılan çalışmayı desteklediği görülmektedir. Nevroz alt boyutunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 16-20 yıl ve 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha düşük nevroz özelliği olduğu bildirilmiştir. Sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen başka bir çalışmada da 0-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha deneyime açık; 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha uyumlu olduğu bildirilen (Gökpinar, 2018) araştırma sonuçları mevcut araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Elde edilen bulgulardan hareketle, görece mesleklerinde daha yeni olan öğretmenlerin istikrarlı ve daha az endişeli oldukları, yeni tecrübeler ve yeni fikirlere daha açık oldukları dile getirilebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri puan ortalamaları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde; 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin 1-5 yıl ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öz yeterlik puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca gerek 16-20 yıl gerekse 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre daha fazla mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin



öz yeterlik düzeylerinin yüksek ve yaptıkları işte kendilerini yetkin ve başarılı hissedebilecekleri çıkarımı yapılabilir.

Alan yazın incelendiğinde, öz yeterlik inancının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ya da hizmet süresinin öz yeterlik inancı üzerine etkilerinin olduğuna yönelik bulgular mevcuttur. Kaya (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları puan ortalamalarının mesleki deneyim değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bildirilmiştir. Diğer bir araştırmada da, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını yüksek düzeyde olduğu ancak bu durumun hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı belirtilmiştir (Gömleksiz ve Serhatlıoğlu, 2013). Emam ve Mohamed (2011) tarafından özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen başka bir çalışmada da daha fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha az deneyime sahip öğretmenlerden daha olumlu tutumlara sahip olduğunu ancak mesleki deneyimin, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların eğitiminde, öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerinde etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Karahan ve Uyanık Balat (2011), Güler ve Kandemir (2015), Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015), Başerer ve Başerer (2019) ve Kartal (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları da mesleki kıdem süresinin öz yeterlik inancı üzerinde istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılığa neden olmadığı yönündedir. Ancak Koç ve Sak (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ölçeği puan ortalamaları genel toplamında; 6-11 yıl ve 12 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin 0-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerden istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek öz yeterliğe sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Cheung (2008), ilkokul öğretmenleri için daha uzun öğretim deneyiminin yüksek öğretmen öz yeterliliğinin önemli bir yordayıcısı olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde Wolters ve Daugherty (2007) ve Kim ve Kim (2010) ise öğretmen öz yeterliği ile yıllar süren öğretim deneyimi arasında güçlü pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bildirmişlerdir (Aktaran: Infurna, Riter ve Schultz, 2018 ). Toy ve Duru (2016) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6-10 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdem sahip olan öğretmenlere göre öğretmen öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Benzer şekilde başka bir araştırmada da mesleki tecrübe arttıkça öz yeterlik inancının arttığı rapor edilmiştir (Fives ve Buehl, 2009). Shoulders ve Krei (2015) ise, 15 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan

öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik boyutları ortalama puanlarının 4 yıl ve daha az mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bildirmiştir (Aktaran: Kartal, 2019). Bullock vd. (2015), uzun süreli öğretim tecrübesi ile sınıf yönetimi öz yeterliği arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu belirtmiş, Tschannen-Moran ve Hoy (2007) da deneyimli öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri konularında öz yeterlik inançlarının deneyimi az olan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan Bandura (1994), öz yeterliği etkileyen faktörlerin en kuvvetlisinin ve etkili olanının bireyin bizzat yaşadığı deneyimler olduğunu belirtmiştir. Bu açıdan mevcut araştırma sonuçlarının sınırlı sayıdaki araştırma bulguları ile çeliştiği ancak genel olarak alan yazın ile uyumlu olduğu söylenebilir.

### ***3. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? alt amacına ilişkin tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Duygusal tükenme alt boyutunda ise lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans ve ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde düşük (iyi) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik seviyelerinin eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, bazı araştırmalarda öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinde eğitim düzeyi değişkeninin istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığına dair çalışmalar mevcuttur (Kıral ve Diri, 2016; Soba vd., 2017; Yıldız ve Akçay Üzüm, 2018). Mahmood ve Sak (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise mevcut araştırma bulgularının karşısında lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı rapor edilmiştir. Öte yandan Demirhan Harmanda (2011) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada farklı bir bakış açısıyla, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk gelişimi, okul öncesi ve diğer bölümlerden mezun olma durumlarına göre mesleki tükenmişlik yönünden istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı bildirilmiştir. Söz konusu farklılıkların öğretmenlerin kendilerini

geliştirmeye yönelik eğitim programlarına katılma-katılmama durumlarından kaynaklanabileceği gibi mezun oldukları bölümde almış oldukları eğitimin niteliği ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu tespit Yaşar Ekici (2017) tarafından da desteklenmektedir. Bununla birlikte Karahan ve Uyanık Balat (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında elde edilen bulguların mevcut araştırma sonuçlarından ayrıştığı ancak kişisel başarı alt boyutunda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin en yüksek puan ortalamalarına sahip olduklarına dair araştırma bulguları ile yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında artış olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014), duyarsızlaşma alt boyutunda doktora eğitim derecesine sahip öğretmenlerin, Acar (2016) ise, duygusal tükenme alt boyutunda lisans eğitim düzeyine sahip olan okul öncesi eğitimcilerinin ön lisans ve lise eğitim düzeyine sahip olanlara göre en düşük (iyi) puanlara sahip olduğunu ifade etmiştir. Demirtaş ve Alanoğlu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları da mevcut çalışmada elde edilen bulgularla paralel olarak lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğunu yönündedir. Schoeps vd. (2019), tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada; öğretmenlerde tükenmişliğin azaltılması amacıyla gerçekleştirilen iki saat süreli yedi oturumdan oluşan eğitim programı üç ay süre ile uygulanmış ve çalışma sonucunda, eğitim programına katılan öğretmenlerin tükenmişlik sendromu semptomlarının azaldığı rapor edilmiştir. Öte yandan öğretmenlerin tükenmişlik sendromu ile ilişkili olarak geliştirme programlarına yönelmesinin yaptıkları işte daha çok doyum alacakları bildirilmektedir (Louw vd., 2011). Öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlaması ve kendilerini geliştirmelerine olanak verilmesinin de tükenmişlik yaşanma riskini azaltabilmekte ve önleyebilmekte olduğu ifade edilmektedir (Akçamete vd., 2001). Ulaşılabilen alan yazın bulgularının genel olarak gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmada, eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin azaldığı belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak öğretmenlerin değişen ve gelişen eğitim sistemine daha çabuk uyum sağlayabilmeleri olduğu düşünülmektedir. Bu durum diğer pek çok alanda olduğu gibi okul öncesi öğretmenlerinin de eğitim düzeylerini arttırmaya yönelik programların gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık alt boyut puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Dışa dönüklük alt boyutunda ise lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının lisans ve ön lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek ve nevroitiklik alt boyutunda da lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin puan ortalamalarının lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinde eğitim düzeyinin kişilik özelliklerini bazı alt boyutlar açısından etkilediği söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına bağlı kişilik boyutlarında (Gökınar, 2018) ve yine lisans ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler arasında (Göl, 2015) istatistiki olarak anlamlı düzeyde fark olmadığına yönelik sınırlı araştırma görülmüştür. Ancak Göl (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, tüm alt boyutlarda lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin ortalama puanlarının daha iyi olduğu yönündeki bulguların yapılan araştırma ile kısmen paralellik gösterdiği de söylenebilir. Diğer taraftan kişilik özelliklerinin eğitim düzeyine göre farklılıklara neden olduğu araştırmalar da mevcuttur. Cirtautiene (2017), kişilik özelliklerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında üniversite derecesine sahip olan öğretmenlerin sosyal cesaret puanlarının daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Uysal (2015) ise, yüksek lisans/doktora eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyut puan ortalamalarının, lisans eğitim düzeyine sahip öğretmenlere göre istatistiki düzeyde anlamlı farklılığa neden olacak şekilde yüksek olduğunu belirtmiştir. Oktay (2007), Lee (2013), Arıcı (2019) ve Uygur Celep (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma bulguları da mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Yapılan çalışmada elde edilen bulguların genel olarak literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Morrison, öğretmenlerin, çocuklarının gelişimlerini desteklemek için harcadıkları zamandan daha fazlasını kendilerini eğitmek ve geliştirmek için harcamaya gereksinim duymaları gerektiğini bildirmektedir (Aktaran: Yurt ve Keleş, 2019). Özsoy ve Yıldız (2013) da bireyin katıldığı kültür ve eğitim faaliyetlerinin bireyin davranış ve alışkanlıklarını değiştirebilmekte olduğunu ve zamanla bireyin kişilik özelliklerinin de değişmesine zemin hazırlayabileceğini ifade etmektedir. Benzer şekilde mevcut çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyinin yükselmesi kişilik özellikleri

alt boyut ortalama puanlarında da bir artışa neden olmuştur. Bu durum daha yüksek eğitim düzeyine sahip okul öncesi öğretmenlerinin ilişkilerinde daha nazik, sıcakkanlı ve güvenilir ve duygularını ifade etmede daha cesaretli olma eğilimi gösterebilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri alanında uzman araştırmacılar tarafından incelenerek geliştirilmesi gereken yönler belirlenerek iş performansını artırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ve bireysel destek programları ile yaygın ve sürdürülebilir uygulamaların düzenlenmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Bu tespit Griffin ve Moorhead (2011), Gökler ve Taştan (2018) ve Balcı ve Küçükkoğlu (2019) tarafından da desteklenmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ulaşılabilen alan yazın incelendiğinde, Kartal (2019) öğretmenlerin, öz yeterlik inançlarının öğrenim durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını bildirmiştir. Karahan ve Uyanık Balat (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik algıları öz yeterlik inanç düzeylerinin eğitim düzeyi bakımından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Aslan (2019) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da, okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretime ilişkin öz yeterliklerinin öğrenim durumu değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015), Toy ve Duru (2016), Coşkun (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları da mevcut çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte yapılan çalışma ile örtüşmeyen sınırlı sayıda araştırma olduğu da gözlemlenmiştir. Örneğin, Ertan (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinin mezuniyet türleri (ön lisans, açık öğretim lisans, örgün lisans) bakımından istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını belirtmiştir. Yaşar Ekici (2017) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da, okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançları puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğunu ayrıca öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının mezun olunan/öğrenim görülen üniversite türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta olduğunu bildirmiştir. Bu durumun örneklem grubundaki farklılıklar ya da alınan üniversite eğitiminden kaynaklandığı düşünülebilir.

Mevcut araştırmada üç grupta da (ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyi) öz yeterlik inancı puan ortalamalarının eğitim düzeyi değişkenine göre yüksek olduğu görölmektedir. Bu durum her ne kadar araştırma amaçlarından olmasa da öğretmenlerin kurs, seminer gibi etkinliklere daha fazla katılım göstererek, öz yeterlik düzeylerini geliştirmeye yönelik çabalarının bir sonucu olabilir. Bu tespit Koç ve Sak (2017) tarafından da desteklenmektedir. Öte yandan Ertan (2016) ve Gürkan (2005), okul öncesi dönem çocuklarının yoğun görev ve sorumluluklarını yüklenbilmenin yüksek niteliklere sahip okul öncesi öğretmenlerince gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedirler. Buna ilişkin olarak bireylerin belli bir alanda eğitim alarak kendilerini geliştirmelerinin o alana ilişkin yeterliklerini artıracakı düşüncesiyle lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin daha yüksek öz yeterlik inancı puan ortalamalarına sahip olması beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmada elde edilen bulgular bu durumu desteklememektedir. Bu açıdan farklı coğrafi bölgelerde, daha yüksek katılımlı ve nitel çalışmalarla desteklenen karma desen araştırmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir.

#### ***4. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puan ortalamaları kurum türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? alt amacına ilişkin tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri puan ortalamaları kurum türü değişkenine göre incelendiğinde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyut puan ortalamalarının benzer; kişisel başarı alt boyutunda ise bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin anasınıflarında görev yapan öğretmenlere göre puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde çalışma bulguları ile paralel araştırmaların yanı sıra örtüşmeyen araştırmalar da görölmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde Koyutürk (2014), duygusal tükenme alt boyutunda istatistiki olarak anlamlı fark bulunmadığını, duyarsızlaşma alt boyutunda ise, anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerinin, anasınıflarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma düzeylerine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kişisel başarı alt boyutunda ise, anaokulunda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin anasınıflarında görev yapan öğretmenlere göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde daha yüksek kişisel başarı puan ortalamalarına sahip olduğu (bu alt boyutta daha yüksek değerlerin daha düşük tükenmişlik göstergesi olduğu göz önüne alındığında) ve daha düşük tükenmişlik

yaşadığını bildirmiştir. Karahan Kaya (2018) tarafından gerçekleştirilen diğer bir araştırmada da, istatistiki olarak anlamlı farklılık olmasa da anasınıfında görev yapan okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik puan ortalamalarının daha fazla olduğu yönündeki bulguların yapılan çalışma sonuçları ile kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte Baş (2016), Yaşar Ekici (2017) ve Törnük (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda ise mesleki tükenmişlik düzeylerinin çalışılan kurum türüne göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bildirilmektedir. Bu durum örneklem gruplarının görev yaptığı okuldaki öğrenci sayıları, veli özellikleri ya da yönetsel anlayıştan kaynaklanabileceği gibi sınırlı da olsa okulların benzer fiziki imkanlara sahip olmasından da kaynaklanmış olabilir. Nitekim anaokullarının fiziksel imkanlarının anasınıflarına göre daha iyi olduğu bilinmektedir. Bağımsız anaokulları, daha donanımlı eğitim kurumlarıdır. Temizlik görevlisi, stajyer, aşçı gibi yardımcı personellerin yanı sıra maddi yönden de anasınıflarına göre daha iyi olanaklara sahiptir. Çeşitli araştırmalarda (Erdiller ve McMullen; 2003; Şahin Sak, Tantekin Erden ve Pollard-Durodola, 2018; Aslan, 2019) sınıfın fiziksel özelliklerinin (sınıf büyüklüğü, bölünmüş öğrenme alanları gibi) öğretmenlerin uygulamaları üzerinde etkili olduğu ifade edilmektedir. Bu açıdan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinde oluşan farklılıkların görev yapmakta oldukları kurum türüne göre imkanlar dolayısıyla oluştuğu söylenebilir. Bu nedenle, diğer öğretmenlik branşlarında olduğu gibi, okul öncesi eğitiminin yüksek nitelikte uygulanmasının önündeki engellerden bazılarının belki de en önemlilerin fiziksel zorluklar (sınıf büyüklüğü, malzeme ve yardımcı personel eksikliği gibi) olduğunu söylemek mümkündür. Bu ve diğer başka zorluklar, öğretmenlerde tükenmişlik kaynağı olabilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin kişilik özellikleri puan ortalamaları kurum türü değişkenine göre incelendiğinde, uyumluluk, deneyime açıklık ve nevroitiklik alt boyut puan ortalamalarının farklılaşmadığı, dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutlarında ise bağımsız anaokulunda görev yapan öğretmenlerin anasınıflarında görev yapan öğretmenlere göre puan ortalamalarının istatistiki olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ulaşılabilen alan yazında, okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin görev yapılan kurum türüne göre incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte mevcut araştırmada elde edilen bulgulara göre bağımsız anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin bir hedefe yönelik davranışlarında daha planlı ayrıca daha konuşkan ve kolay iletişim kurma özelliğine

sahip olduğu söylenebilir. Bağımsız anaokulunda görev yapan yönetici ve tüm eğitmeni kadrosunun okul öncesi eğitimi öğretmeni olması, onların daha dışa dönük kişilik özellikleri göstermelerinin bir nedeni olarak düşünülebilir. Ayrıca sorumluluk kişilik özelliklerinde oluşan farklılıklar ise, eğitim-öğretim dönemi içerisinde bağımsız anaokullarında, belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklerin, proje çalışma ve faaliyetlerinin, kültürel ve sosyal etkinliklerin anasınıflarına göre daha yoğun bir şekilde gerçekleşmesinin bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları puan ortalamalarının kurum türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin bağımsız anaokulları ya da anasınıflarında görev yapmalarının onların öz yeterlik inançları üzerinde bir etkisi olmadığı söylenebilir. Türk (2008), öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmelerinin, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile yakından ilgili olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan öğretmenin görev ve sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirmesinde kendisine olan inancının çok önemli olduğu da belirtilmektedir. Bu açıdan mevcut araştırmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları puan ortalamalarının kurum türü değişkenine göre istatistiki olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Nitekim Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013), Piştav Akmeşe ve Kayhan (2015) ve Kaya (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma bulguları da mevcut araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

##### ***5. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, öz yeterlik inançları ve kişilik özellikleri puanları arasında ilişki var mıdır? alt amacına ilişkin tartışma***

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile mesleki tükenmişlik alt boyutları puanlarının tümü arasında anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Alan yazın incelendiğinde öz yeterlik ile mesleki tükenmişlik arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğuna dair çeşitli araştırmalara (Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Kosevic ve Loh, 2015; Cansoy, Parlar ve Kılınç, 2017; Başerer ve Başerer, 2019) ait bulguların, mevcut araştırma sonuçları ile uyuşmadığı görülmektedir. Esasen öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yüksekliği ile özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönlü anlamlı düzeyde bir ilişkinin olması beklenmektedir. Diğer bir ifade ile mesleki tükenmişlik düzeyleri yüksek olan bireylerin öz yeterlik inancının



düşük olabileceği düşünülmektedir. Ancak mevcut araştırma bulguları bu yönde gerçekleşmemiştir ve alan yazın tarafından da desteklenmemektedir. Bu durum araştırma yapılan grubun kişilik özellikleri ya da çalışma koşullarındaki farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile kişilik özellikleri puan ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, *duygusal tükenme* alt boyutu ile dışa dönüklük, alt boyutunda negatif yönde anlamlı ve nevroitiklik alt boyutunda ise pozitif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. *Duyarsızlaşma* alt boyutunda ise sorumluluk ve uyumluluk alt boyutlarında negatif yönde anlamlı ve nevroitiklik alt boyutunda ise pozitif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca *kişisel başarı* alt boyutu ile dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı ve nevroitiklik alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Genel olarak mevcut araştırmadan elde edilen bulguların, kişilik özellikleri ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin varlığı yönündeki pek çok araştırmaya (Hills, Francis ve Rutledge, 2004; Rothmann ve Storm, 2003; Morgan ve De Bruin, 2010; Hudek-Knezevic, Krapic ve Kardum, 2006; Başerer ve Başerer, 2019) ait sonuçlar ile uyduğu söylenebilir. Öte yandan Kim vd. (2019), öğretmenlerin nevroitiklik, dışa dönüklük ve sorumluluk özelliklerinin, tükenmişlik düzeyi ile negatif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir araştırmada ise Kaptangil ve Erenler (2014), öğretmenlerin kişilik özellikleri ile tükenmişlik dereceleri arasında negatif yönlü orta dereceli bir ilişkinin olduğunu bildirmişlerdir. Bunun yanında tükenmişlik ve kişilik alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiş, duygusal tükenme ile sorumluluk arasında negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Diğer alt boyutlar arasında genellikle negatif yönlü zayıf ilişkilerin olduğu gözlemlenmiş, sonucunda kişilik özelliklerinin güçlü olmasının tükenmişlik düzeyini az da olsa düşürebileceği sonucuna varılmıştır. Kim vd. (2019) ve Kaptangil ve Erenler (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların da mevcut araştırma sonuçları ile kısmen paralellik gösterdiği söylenebilir.

Mesleki tükenmişlik tüm alt boyutlarının kişilik özellikleri alt boyutları ile anlamlı bir model oluşturduğu görülmektedir. Duygusal tükenme alt boyutunda dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutları modele anlamlı katkı sağlarken, duyarsızlaşma boyutunda ise, kişilik özellikleri tüm alt boyutlarının tek başına modele anlamlı katkı sağlamadığı belirlenmiştir. Ayrıca kişisel başarı alt boyutu ile kişilik

özellikleri dışa dönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık ve nevroitiklik alt boyutlarının modele anlamlı katkı sağladığı tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ile kişilik özellikleri arasında bir ilişkinin olduğu, ancak kişilik özelliklerinin mesleki tükenmişliklerinin güçlü bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinde, kişilik özelliklerinin tek başına bir belirleyici olmadığı, bununla birlikte farklı etkenlerin de buna neden olabileceği yorumu yapılabilir. Diğer taraftan okul öncesi öğretmenlerinin kişilik olarak daha dengeli, tutarlı, uyumlu, gelişime açık ve sorumluluk sahibi olmalarının, çalışma hayatının meydana getirebileceği tükenmişlik etkisini daha az yaşamalarını sağlayabilir. Aradaki ilişki çok güçlü ve doğrusal bir şekilde olmasa da bu iki unsurun birbiri arasındaki korelasyonun ters yönlü olduğu ve bu durumun bir unsurun artmasının diğer unsuru azaltıcı bir etkiye neden olabileceği söylenebilir.

Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kişilik özellikleri puan ortalamaları arasındaki ilişki incelendiğinde, dışa dönüklük, sorumluluk ve uyumluluk alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı, nevroitiklik alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öz yeterlik inancı, kişilik özellikleri boyutları ile anlamlı bir model oluşturmaktadır. Nevroitiklik alt boyutunun modele anlamlı katkı sağladığı, dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık alt boyutlarının tek başına modele anlamlı katkı sağlamamakta olduğu tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı, verimli sınıf yönetimi, problem çözme, istenmeyen öğrenci davranışlarını kontrol edebilme ve karar süreçlerini başarıyla yürütebilme gibi pek çok alanda başarısına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan gerek mevcut araştırma gerekse ülkemizde gerçekleştirilen pek çok araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerinin yüksek oluşu, çeşitli öğretim karar ve uygulamaları üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda eğitim sistemimiz açısından önemlidir ve olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile kişilik özellikleri arasında bir ilişkinin olduğu, ancak kişilik özelliklerinin öz yeterlik inancının güçlü bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir. Bu bulguya göre, okul öncesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları için, kişilik özelliklerinin tek başına bir belirleyici olmadığı, bununla birlikte farklı etkenlerin de buna neden olabileceği ifade edilebilir. Nitekim bireyin kendi deneyimleri, dolaylı öğrenme yaşantıları, sözel ikna, fizyolojik ve duygusal durum gibi öz yeterlik inancını etkileyen kaynaklar göz önünde bulundurulduğunda bu durumun beklenen bir sonuç

olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte mevcut araştırma bulgularının okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öz yeterlik inançlarını ne düzeyde yordadığının belirlenmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, Bahar ve Kağan (2018), dışa dönüklük, deneyime açıklık ve sorumluluk değişkenlerinin öğretmen öz yeterlik algısını pozitif; duygusal dengesizlik (nevrotiklik) değişkeninin negatif yönde yordadığı ve uyumluluk değişkeninin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını bildirmiştir. Bullock vd. (2015), daha yüksek düzeydeki dışa dönüklük ve deneyime açıklık boyutunun sınıf yönetimi öz yeterliğini daha yüksek düzeyde yordadığını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada, öz yeterlik puanları ile kişilik özelliklerinin tüm alt boyut puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Arıcı, 2019). Öte yandan Kalafat (2012), deneyime açıklık kişilik boyutunun öğretmen yeterliğini yordayan en güçlü yordayıcı olduğunu bildirirken, başka bir çalışmada, dışadönüklük düzeyinin öz yeterlik üzerinde pozitif bir etkisinin olduğu belirlenmiştir (Ayan, 2017). Kalafat'ın (2014), gerçekleştirdiği başka bir çalışmada da öğretmenlerin genel öğretmen yeterliğini yordayan kişilik boyutlarının sırasıyla deneyime açıklık, nevrotiklik ve sorumluluk olduğunu ifade etmiştir. Okul öncesi özel eğitim okulunda çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, oyun öğretimi öz yeterlik düzeyleri ile yaratıcı kişilik özellikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu (Uygur Celep, 2020), benzer şekilde ilköğretmenlerinin kişilik özellikleri ile öğretmen yeterlilikleri arasında da pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Özyılmaz ve Gülbetkin, 2018). Mevcut araştırma bulgularının bazı alt boyutlar açısından farklılıklar olsa da genel olarak literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir.

## 5.2 Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin;

- Duygusal tükenme boyutu orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutu düşük düzeyde, kişisel başarı boyutu düşük düzeydedir.
- Dışa dönüklük ve deneyime açıklık boyutu orta düzeyde, sorumluluk ve uyumluluk boyutu yüksek düzeyde, nevrotiklik boyutu ise düşük düzeydedir.
- Öz yeterlik inancı yüksek düzeydedir.
- Yaş değişkenine göre; mesleki tükenmişlik duyarsızlaşma alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), duygusal tükenme

ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.

- Yaş değişkenine göre; kişilik özellikleri deneyime açıklık alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve nevroitiklik alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.
- Yaş değişkenine göre; öz yeterlik inanç puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre; mesleki tükenmişlik duyarsızlaşma alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre; kişilik özellikleri sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), dışa dönüklük ve nevroitiklik alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.
- Mesleki kıdem değişkenine göre; öz yeterlik inanç puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.
- Eğitim düzeyi değişkenine göre; mesleki tükenmişlik duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), duygusal tükenme alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.
- Eğitim düzeyi değişkenine göre; kişilik özellikleri sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık alt boyut puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), dışa dönüklük ve nevroitiklik alt boyut puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.
- Eğitim düzeyi değişkenine göre; öz yeterlik inanç puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ) belirlenmiştir.
- Çalışılan kurumun türü değişkenine göre; mesleki tükenmişlik duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), kişisel başarı alt boyutu puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.

- Çalışılan kurumun türü değişkenine göre; kişilik özellikleri uyumluluk, deneyime açıklık ve nevroitiklik alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ), dışa dönüklük ve sorumluluk alt boyutu puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde farklılaştığı ( $p<0.05$ ) belirlenmiştir.
- Çalışılan kurumun türü değişkenine göre; öz yeterlik inanç puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ( $p>0.05$ ) belirlenmiştir.
- Mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öz yeterlik inancı puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki ( $p>0.05$ ) belirlenmemiştir.
- Öz yeterlik inançları ile kişilik özellikleri deneyime açıklık alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki görülmezken ( $p>0.05$ ), dışa dönüklük, sorumluluk ( $p<0.05$ ) ve uyumluluk ( $p<0.01$ ) alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı, nevroitiklik alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- Mesleki tükenmişlik *duygusal tükenme* alt boyutu ile kişilik özelliği sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki görülmezken ( $p>0.05$ ), dışa dönüklük alt boyutunda negatif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve nevroitiklik alt boyutunda ise pozitif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- Mesleki tükenmişlik *duyarsızlaşma* alt boyutu ile kişilik özelliği dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki görülmezken ( $p>0.05$ ), sorumluluk ve uyumluluk alt boyutlarında negatif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve nevroitiklik alt boyutunda ise pozitif yönde anlamlı ( $p<0.05$ ) ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- Mesleki tükenmişlik *kişisel başarı* alt boyutu ile kişilik özelliği sorumluluk ve uyumluluk alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı bir ilişki görülmezken ( $p>0.05$ ), dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutlarında pozitif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve nevroitiklik alt boyutunda ise negatif yönde anlamlı ( $p<0.01$ ) ve “düşük” düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.
- Mesleki tükenmişlik tüm alt boyutlarının kişilik özellikleri alt boyutları ile anlamlı bir model oluşturduğu belirlenmiştir. Duygusal tükenme alt boyutunda dışa dönüklük ve deneyime açıklık alt boyutları ve kişisel başarı alt boyutu ile dışa dönüklük, uyumluluk, deneyime açıklık ve nevroitiklik alt boyutlarının

modele anlamlı katkı sağlarken, duyarsızlaşma boyutunda ise, kişilik özellikleri tüm alt boyutlarının tek başına modele anlamlı katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

- Mesleki tükenmişlik ile kişilik özellikleri arasında bir ilişkinin olduğu, ancak kişilik özelliklerinin mesleki tükenmişliklerinin güçlü bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.
- Öz yeterlik inancı, kişilik özellikleri boyutları ile anlamlı bir model oluşturduğu belirlenmiştir. Nevrotiklik alt boyutunun modele anlamlı katkı sağladığı, dışa dönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık alt boyutlarının tek başına modele anlamlı katkı sağlamamakta olduğu belirlenmiştir.
- Öz yeterlik inancı ile kişilik özellikleri arasında bir ilişkinin olduğu, ancak kişilik özelliklerinin öz yeterlik inancının güçlü bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir.

### 5.3 Öneriler

- Okul öncesi öğretmenlerinin kişilik özellikleri, öz yeterlilik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri farklı demografik değişkenlere göre incelenebilir.
- Öğretmenlerin mesleki doyumlarının azalmaması için motivasyonlarını artırıcı programlar düzenlenebilir.
- Sadece nicel veriler kullanılarak yapılan bu araştırmaya nitel veriler de eklenerek karma modeller denenebilir ve derinlemesine analizler gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma Konya ili merkez ilçeleri ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar daha büyük evreni kapsayacak şekilde gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlerin iş performansını artırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri ve bireysel destek programları ile yaygın ve sürdürülebilir uygulamalar düzenlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, F. M. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Acar, M. ve Demir, Ö. (2002). *Sosyal Bilimler Sözlüğü*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Adler, A. (2008). *İnsanı Tanıma Sanatı (Çev; Kamuran Şipal)*. İstanbul: Say Yayınları.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi. (Editör: G. U. Balat). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Akyıldız, H. (2006). Freud'çu, liberal ve Marksist kişilik kuramlarının türevi olarak toplum, iktisat ve siyaset teorileri. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-23.
- Alderman, M. K. (2013). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Abingdon: Routledge.
- Allik, J. ve McCrae, R. R. (2004). Toward a geography of personality traits: Patterns of profiles across 36 cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 35(1), 13-28.
- Ambrose, S. C., Rutherford, B. N., Shepherd, C. D. ve Tashchian, A. (2014). Boundary spanner multi-faceted role ambiguity and burnout: An exploratory study. *Industrial Marketing Management*, 43(6), 1070-1078.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arıcı, M. (2019). *Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Duygusal Zekâları ve Öz-Yeterlikleri Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Arkonaç, O. (1999). *Açıklamalı Psikiyatri Sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Aslan, H. B. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Oyun Öğretimine İlişkin Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, AKSARAY ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Atlı, F. (2019). *Öğretmenlerin Öz-Anlayışları ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumunu iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Ayan, A. (2017). Yalnızlık ve utangaçlık düzeyinin özyeterlik ve öfke kontrolü üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 87-108.
- Aycan, K. (2017). Dokuz tip mizaç modeli ile aktif müzik eğitimi uygulamalarının ilişkisi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 37(3), 911-938.
- Azar, A. (2010) Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 235-252.

- Babaoğlan, E. ve Korkut, K. (2010). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Bahar, H. H. ve Kağan, M. (2018). Öğretmen adaylarında özyeterlik algılarının yordayıcısı olarak beş faktör kişilik özellikleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 676-686.
- Balcı, A. ve Küçüköğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim inançları ve özyeterlik inançları üzerine bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1123-1140.
- 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. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148, DOI: 10.1207/s15326985ep2802\_3.
- Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of applied sport psychology*, 2(2), 128-163. doi: 10.1080/10413209008406426.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Macmillan.
- Bangs, J. ve Frost, D. (2012). Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International. *Education International Research Institute, Cambridge, UK*.
- Barut, Y. ve Kalkan, M. (2002). Ondokuz Mayıs Üniversitesi öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 66-77.
- Baş, A. (2016). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Sosyalleşme ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi* (19. Basım). Ankara: Anı yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başer, N., Cantürk Günhan, B. ve Yavuz, G. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt: I, Pamukkale Üniversitesi*, 515-521.
- Başerer, D. ve Başerer, Z. (2019). Akademisyenlerin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 1-19.
- Bay, D. N. ve Alisinanoğlu, F. (2012). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 1-14.
- Bayraktar, R. (2007). *Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi* (Ed: Enver Özkalp). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bayram, A., Demirtaş, Ö. ve Karaca, M. (2019). Beş faktör kişilik özelliklerinin insan enerjisi üzerindeki etkisi: Bir alan araştırması. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 4-22.
- Berne, E. (2001), *Hayat Denen Oyun* (Çev., A. Selami Sargut). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S. ve Laurent, E. (2015). "Burnout-depression overlap: A review". *Clinical Psychology Review*, 36, 28-41.



- Bono, J. E., Boles, T. L., Judge, T. A. ve Lauver, K. J. (2002). The role of personality in task and relationship conflict. *Journal of personality*, 70(3), 311-344.
- Boz, C., Sayar, K., Velioglu, S., Hocaoglu, Ç., Alioglu, Z., Yalman, B. ve Özmenoğlu, M. (2004). Kronik gerilim tipi baş ağrılı hastalarda mizaç ve karakter profili. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 15(2), 105-111.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout. *Currents in pharmacy Teaching and Learning*, 1(1), 57-64.
- Bruck, C. S. ve Allen, T. D. (2003). The relationship between big five personality traits, negative affectivity, type A behavior, and work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 457-472.
- Budak, S. B. (2019). *Temel Kişilik Özelliklerinin (Beş Faktör Kuramının) Akademisyenlerin Kariyer Beklenti ve Tercihlerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bullock, A., Coplan, R. J. ve Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 47(2), 175-183.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Burger, J. M. (2016). *Kişilik*. (Çev. İ. Erguvan Sarıoğlu), İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Can, R. ve Hisar, K. M. (2019). Hemşirelerin profesyonellik davranışları ve tükenmişlik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-9.
- Cansoy, R., Parlar, H. ve Kılınç, A. Ç. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123.
- Cirtautiene, L. (2017). Personality traits of teachers in Lithuania: do preschool and comprehensive school educators differ?. *International Journal of Psychology: A Biopsychosocial Approach*, 19, 89-104.
- Coon, D. (1997). *Essentials of psychology*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Cooper, C. A., Golden, L. ve Socha, A. (2013). The big five personality factors and mass politics. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(1), 68-82.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakınberk, A. K. (2011). Studying the relationship between employees, occupational burnout levels and satisfaction of life: a research in private banks. *African Journal of Business Management*, 5(16), 6825-6838.
- Çam, M. O. (1995). *Tükenmişlik* (1. Baskı). İzmir: Saray Yayıncılık.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, O. T. ve Üstüner, M. (2018). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, UBEK-2018*, 41-60.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.

- Çetin, N. G. ve Beceren, E. (2007). Lider kişilik: Gandhi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 110-132.
- De Brito Mota, A. F., Giannini, S. P. P., de Oliveira, I. B., Paparelli, R., Dornelas, R. ve Ferreira, L. P. (2019). Voice Disorder and Burnout Syndrome in Teachers. *Journal of Voice*, 33(4), 581-e7.
- Demir, Ö. (2017). Erteleme Eğilimi ve Baş Etme Yolları Araştırmaları Bulgularının Dini Erteleme Açısından Yorumlanması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 747-780.
- Demir, S. (2019). Lider-Üye etkileşiminin öğretmen stres, tükenmişlik ve depresyonu üzerindeki rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-304.
- Demirhan Harmanda, E. (2011). *Ankara İl Merkezinde Görev Yapan Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Çocuklarda Görülen İstenmeyen Davranışları Değerlendirmeleri Arasında İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H. ve Çağlar, Ç. (2012). Okul Müdürlerinin Özyeterlik İnançları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-22.
- Demirtaş, Z. ve Alanoğlu, M. (2019). Öğretmenlerin karara katılma durumları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki, *II. Uluslararası Sosyal Bilimler ve İnovasyon Kongresi*, Elazığ, 886-895.
- Deniz, Ü. ve Kesicioğlu, O. S. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1-13.
- Dereli İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 482-504.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Doktora Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Döş, B. ve Özşahin, C. (2019). Öğretmenlerin sosyal medya bağımlılığı, öğretmenlik öz-yeterlilikleri ve motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1397-1408.
- Dubrin, A. (1994). *Applying psichology. Individual And Organizational Effectiveness*. New Jersey: Prentice Hall.
- Durmuşoğlu, M. C., Yanık, C. ve Akkoyunlu, B. (2009). Türk ve Azeri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 76-86.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 85-94.
- Ekşi, H. (2004). Kişilik ve başa çıkma: Başa çıkma tarzlarının durumsal ve eğilimsel boyutları üzerine çok yönlü bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(1), 81-98.
- Emam, M. M. ve Mohamed, A. H. H. (2011). Preschool and primary school teachers' attitudes towards inclusive education in Egypt: The role of experience and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 976-985.
- Erdiller, Z. B., & McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs about developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 84-93.
- Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde Davranış* (7. Baskı). İstanbul: Kişisel Yayınlar.

- Erdoğan, A. (2019). *Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (14. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erkuş, S. ve Yazar, T. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 196-211.
- Eroğlu, F. (2017). *Davranış Bilimleri* (15.baskı). İstanbul: Beta Basım Yayınları.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 223-249.
- Ertürk, M. (2012). *Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak Mesleki Tükenmişlik ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, MALTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fromm, E. ve Anderson, L. A. (2017). *The Sane Society*. New York: Routledge.
- Fives, H. ve Buehl, M. M. (2009). Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118-134.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- George, D. ve Mallery, P. (2013). *SPSS for windows step by step: a simple guide for reference 11.0 update*. (4th Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- 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.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann Jr, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 504-528.
- Gökler, R. ve Taştan, N. (2018). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 333-358.
- Gökpinar, İ. (2018). *Eğitim Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile İş Stres Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göl, L. (2015). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gömleksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Griffin, M. L., Hogan, N. L., Lambert, E. G., Tucker-Gail, K. A. ve Baker, D. N. (2010). Job involvement, job stress, job satisfaction, and organizational commitment and the burnout of correctional staff. *Criminal Justice and behavior*, 37(2), 239-255.
- Griffin, R. W. ve Moorhead, G. (2011). *Organizational behavior: Managing People and Organizations* (Ninth Ed.), Nelson Education.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. ve 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.

- Güler, M. ve Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 111-130.
- Güney, S. (2009). *Davranış Bilimleri*, (5. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürkan, T. (2005). *Öğretmen Nitelikleri Görev ve Sorumlulukları. Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (Yay. Haz. A. Oktay, Ö. Polat Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gürşen Otacıoğlu, S. (2008). Müzik öğretmenlerinin sosyotropik ve otonomik kişilik özellikleri ile depresyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 35-50.
- Hamilton, A. R. (2010). *Exploring the Relationship between Teacher Personality Traits and Teachers' Attitudes and Practices towards Family-School Partnerships*. Ann Arbor, Michigan: ProQuest LLC.
- Hall, C. S. ve Lindzey, G. (2003). *Theories of personality*. New Delhi: Tata McGraw Hill.
- Hellesoy, O., Gronhaug, K. ve Kvitastein, O. (2000). Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting. *Scandinavian journal of management*, 16(3), 233-247.
- Hills, P., Francis, L. J. ve Rutledge, C. J. F. (2004). The factor structure of a measure of burnout specific to clergy, and its trial application with respect to some individual personal differences. *Review of Religious Research*, 46(1), 27-42.
- Hong, K. H. ve Jung, H. (2013). Effect of preschool teacher's job stress and depression on burnout: Focusing on the moderating effect of depression. *Korean Journal of Childcare and Education*, 9(1), 263-280.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Padır, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408.
- Hoy, A. W. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. In *annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Hökelekli, H. (2009). *Psikolojiye giriş* (2. Basım). Bursa: Düşünce Kitabevi Yayınları.
- Höltge, L., Ehm, J. H., Hartmann, U. ve Hasselhorn, M. (2019). Teachers' self-efficacy beliefs regarding assessment and promotion of school-relevant skills of preschool children. *Early Child Development and Care*, 189(2), 339-351.
- Hudek-Knezevic, J., Krapic, N. ve Kardum, I. (2006). Burnout in dispositional context: the role of personality traits, social support and coping styles. *Review of Psychology*, 13(2), 65-73.
- Infurna, C., Riter, D. ve Schultz, S. (2018). Factors that determine preschool teacher self-efficacy in an urban school district. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(1), 1-7.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. (1. basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnce N. B. ve Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- Jang, D. H. ve Kim, S. L. (2019). The effects of early childhood teachers' job stress and grit on their turnover intention. *The Journal of the Convergence on Culture Technology*, 5(1), 177-183.

- John, O. P., Donahue, E. M. ve Kentle, R. L. (1991). *The Big Five Inventory-Versions 4a and 54*. Berkeley, CA: University of California, Berkeley, Institute of Personality and Social Research.
- John, O. P. ve Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement and theoretical perspectives. In L. A. Pervin and O. P. John (Eds). *Handbook of Personality: Theory and Research*, New York: Guilford, 102-138.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kadim, M. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin oyun etkinliklerine ilişkin öz-yeterliklerinin görev yapılan okul türüne göre incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 2(1), 1-21.
- Kalafat, S. (2012). Lise öğretmenleri kişilik özelliklerinin öğretmen yeterliliklerine etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 193-200.
- Kalafat, S. (2014). Ortaöğretim öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin öğretmenlik yeterlik algılarını yordama gücünün çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 22-32.
- Kandır, A. ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 4(14), 33-38.
- Kaptangil, K. ve Erenler, E. (2014). Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 55-81.
- Karahan, Ş. ve Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karahan Kaya, I. (2018). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnançları ile İşe Yabancılaşmaları Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi, DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kasap, D. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Mesleklerine Yönelik Bilgisayar ve İnternet Kullanımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
- Kazantseva, A. V., Gaysina, D. A., Faskhutdinova, G. G., Noskova, T., Malykh, S. B., & Khusnutdinova, E. K. (2008). Polymorphisms of the serotonin transporter gene (5-HTTLPR, A/G SNP in 5-HTTLPR, and STin2 VNTR) and their relation to personality traits in healthy individuals from Russia. *Psychiatric genetics*, 18(4), 167-176.
- Kılıç, T. ve Ak, H. (2017). Kamu ve özel hastanede çalışan personellerin tükenmişlik seviyelerinin karşılaştırılması. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 72-79.
- Kıral, B. (2018). Anadolu lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 925-934.
- Kıral, E. ve Diri, M. S. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 125-149.

- Kırtepe, S. (2014). Sosyo-kültürel değişme ve kitle iletişim araçları. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 237-256.
- Kim, L. E., Jörg, V. ve Klassen, R. M. (2019). A meta-analysis of the effects of teacher personality on teacher effectiveness and burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163-195.
- Kim, M. S. ve Lee, J. H. (2017). Structural Relationship Between Social Support, Job Stress, and Child Care Teachers' Burnout. *Journal of the Korea Convergence Society*, 8(10), 281-294.
- Koca, E. (2016). *Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Mesleki Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koç, F. ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71.
- Koçak Macun, B., Macun, B. ve Safalı, S. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile iş hayatına hazırbulunuşluklarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(1), 549-567.
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. (Editör: G. U. Balat). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi, 202-222.
- Koles, B., O'Connor, E. E. ve Collins, B. A. (2013). Associations between child and teacher characteristics and quality of teacher-child relationships: the case of Hungary. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 53-76.
- Kosevic, A. ve Loh, J. (2015). For love: The mediating role of self efficacy on workaholism, job satisfaction and burnout. *International Journal of Arts & Sciences*, 8(2), 493-505.
- Koulierakis, G., Daglas, G., Grudzien, A., & Kosifidis, I. (2019). Burnout and quality of life among Greek municipal preschool and kindergarten teaching staff. *Education*, 3-13, 47(4), 426-436.
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Köknel, Ö. (1997). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*, İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Lee, I. R. (2013). *Pre-service Teachers' Personality Traits and Creative Behaviors as Predictors of Their Support of Children's Creativity*, Doctoral dissertation, University of Florida, Florida, USA.
- Levent, B. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Kişilik Özelliklerinin İletişim Becerilerine Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Louw, D., George, E. ve Esterhuyse, K. (2011). Burnout amongst urban secondary school teachers in Namibia. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(1), 01-07.
- Luthans, F. (2010). *Organizational behavior: An evidence-based approach*. New York: McGraw-Hill Irwin.
- Magen-Nagar, N., Schwabsky, N. ve Firstater, E. (2019). The role of self-efficacy components in predicting Israeli kindergarten teachers' educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23.

- Mahmood, S. M. R. (2017). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Mahmood, S. M. R. ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2243-2259.
- Malak, E. (2012). *Bir Grup Öğretmenin Kişilik Özellikleri ile Sınıf İçinde Kullandıkları Disiplin Yöntemleri Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Marat, D. (2005). Assessing mathematics self-efficacy of diverse students from secondary schools in Auckland: Implications for academic achievement. *Issues in Educational Research*, 15(1), 37-68.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- McAdams, D. P. ve Olson, B. D. (2010). Personality development: Continuity and change over the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
- McCrae, R. R. ve Costa Jr, P. T. (2013). *Personality in adulthood: A five-factor theory perspective*, Routledge.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2004). *Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140726-4>.
- Merdan, E. (2013). Beş faktör kişilik kuramı ile iş değerleri ilişkisinin incelenmesi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 4(7), 140-159.
- Meyer, J., Fleckenstein, J., Retelsdorf, J. ve Köller, O. (2019). The relationship of personality traits and different measures of domain-specific achievement in upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 69, 45-59.
- Miller, A.R. ve Shelly, S. (2007). *A'dan Z'ye kişiliğiniz* (Çev. Sıla Alayunt), İstanbul: Okuyan US Yayıncılık.
- Milovanoviç, R. (2016). Assertiveness of prospective teachers and preschool teachers. *Educația Plus*, 16(2), 289-303.
- Morgan, C. T. (1999). *Introduction to Psychology* (13th Ed.). Ankara: Hacettepe University Publications.
- Morgan, B., & De Bruin, K. (2010). The relationship between the big five personality traits and burnout in South African university students. *South African Journal of Psychology*, 40(2), 182-191.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M. ve Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personnel psychology*, 58(2), 447-478.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14(4), 1-20.
- Oishi, S. (2015). Geography and personality: Why do different neighborhoods have different vibes?. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(3), 645-646.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Oktaý, H. (2007). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Motivasyonu ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oktaý, M. (1996). *İletisimciler için: Davranış bilimlerine giriş*. İstanbul Der Yayınları.
- Oktaý, S. (2019). *Akıcı Zekanın Kişilik Özelliklerini Yordama Gücü*, Yüksek Lisans Tezi, ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Okutan, E. (2010). *Kişilik Özelliklerinin Tükenmişliğe Etkisi: Bir Örnek Olay İncelemesi*, Doktora Tezi, SAKARYA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Oppermann, E., Brunner, M. ve Anders, Y. (2019). The interplay between preschool teachers' science self-efficacy beliefs, their teaching practices, and girls' and boys' early science motivation. *Learning and Individual Differences*, 70, 86-99.
- Ordun, G. (2004). Beş temel kişilik özelliği ve alt faktörlerinin analizine ilişkin bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 33(2), 47-71.
- Ordun, G. (2005). Kişilik faktörleri ve satış temsilcilerinin performansı arasındaki ilişkiler üzerine bir çalışma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi*, 16(51), 56-68.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algularının Ve Örgütsel Yenileşmeye İlişkin Görüşlerinin Araştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özdemir, S. (2016). Öğretmen adaylarının psikolojik ihtiyaçları ve kişilik özellikleri ile başarı yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 1-19.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özer, P. S. ve Tozkoparan, G. (2013). Örgütsel adalet algıları ve tükenmişlik ilişkisinde öz benlik değerlendirmelerinin düzenleyici etkisi. *21. Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, Kütahya.
- Özgür Güler, E. ve Veysikarani, D. (2019). Tükenmişlik ve iş doyumunun akademisyenler üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(3), 829-848.
- Özkalp, E. (2013). *Örgüt İçinde Birey ve Kişilik*, (Ed. Ayşe Çiğdem Kirel ve Ozan Ağlargöz), *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, ISBN: 978-975-06-1483-5.
- Özsoy, E. ve Yıldız, G. (2013). Kişilik kavramının örgütler açısından önemi: Bir literatür taraması. *İşletme Bilimi Dergisi*, 1(2), 1-12.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Özyılmaz, Ö. ve Gülbetekin, G. (2018). İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 231-246.
- Parikh, M. ve Gupta, R. K. (2010). *Organisational behaviour*. Tata McGraw Hill Education Pte.
- Peng, J., He, Y., Deng, J., Zheng, L., Chang, Y. ve Liu, X. (2019). Emotional labor strategies and job burnout in preschool teachers: Psychological capital as a mediator and moderator. *Work*, 63(3), 335-345.
- Pervin, L. A. ve Cervone, D. (2010) *Personality Theory and Research*. (11. Ed.), Hoboken, NJ: Wiley.



- Pietarinen, J., Pyh lt , K., Soini, T. ve Salmela-Aro, K. (2013). Validity and reliability of the Socio- Contextual Teacher Burnout Inventory (STBI). *Psychology*, 4(1), 73-82.
- Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2015). Okul  ncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 29(2), 43-60.
- Polat, G., Topuzoğlu, A., G rb z, K., Hotalak,  ., Kavak, H., Emirikçi, S. ve Kayış, L. (2009). Bilecik ili, Boz y k ilçesi, lise öğretmenlerinde t kenmişlik sendromu. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(3), 217-222.
- Poulou, M. S., Reddy, L. A. ve Dudek, C. M. (2019). Relation of teacher self-efficacy and classroom practices: A preliminary investigation. *School Psychology International*, 40(1), 25-48.
- Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13*, 43(3), 249-262.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the " responsive classroom" approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Rimm-Kaufman, S. E., ve Hamre, B. K. (2010). The role of psychological and developmental science in efforts to improve teacher quality. *Teachers College Record*, 112(12), 2988-3023.
- Rizkiah, C. ve Kurniawati, F. (2019). Relationship Between Personality Traits and Attitude Toward Inclusive Education in Indonesian Preschool Teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 229, 565-575.
- Rodrigues, C. D., Chaves, L. B. ve Carlotto, M. S. (2010). Burnout syndrome in preschool teachers. *Interaç o em Psicologia*, 14(2), 197-204.
- Rothmann, S. ve Storm, K. (2003). The relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *South African Journal of Industrial Psychology*, 29(4), 35-42.
- Sağlam Arı, G. ve  ına Bal, E. (2008). T kenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından  nemi. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Sayar, K. ve Dinç, M. (2008). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Nesir Matbaacılık.
- Schepman, S. B. ve Zarate, M. A. (2008). The relationship between burnout, negative affectivity and organizational citizenship behavior for human services employees. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 30, 437- 442.
- Schmitt, D. P., Allik, J., McCrae, R. R. ve Benet- Martinez, V. (2007). The geographic distribution of big five personality traits: patterns and profiles of human self-description across 56 nations. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 173-212.
- Schoeps, K., Tamarit, A., de la Barrera, U. ve Barr n, R. G. (2019). Effects of emotional skills training to prevent burnout syndrome in school teachers. *Ansiedad y Estr s*. 25(1), 7-13.
- Schunk, D. H. ve Meece J. L. (2005). Self-Efficacy Development in Adolescents, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent*, Charlotte: Information Age Publishing. 71 – 96.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Yücel,  . A. (2014).  ğretmenlerde t kenmişlik: T kenmişliğin g stergeleri ve bu g stergelerin eşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Shirom, A. (1989), Burnout in Work Organizations, (Eds.) C. L. Cooper ve I.T. Robertson, International Review of Industrial and Organizational Psychology, New York, Wiley, 25-48.

- Shoulders, T. L. ve Krei, M. S. (2015). Rural high school teachers' self-efficacy in student engagement, instructional strategies, and classroom management. *American Secondary Education*, 44(1), 50-61.
- Showalter, B. S. (2005). *The Effect of Middle School Teachers' Mathematics Teaching Self-efficacy Beliefs on Their Students' Attitudes Towards Mathematics*, Oklahoma State University, A Thesis of Doctor of Philosophy, Oklahoma.
- Smith, M. A. ve Canger, J. M. (2004). Effects of supervisor "big five" personality on subordinate attitudes. *Journal of Business and Psychology*, 18(4), 465-481.
- Soba, M., Babayigit, A., ve Demir, E. (2017). Yaşam doyumu ve tükenmişlik; Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 269-286.
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler (psikoloji penceresinden insan yönetimi)*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Solmuş, T. (2010). *İşyeri terapisi: İş yaşamında kişilik ve davranış sorunları*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Son, H. ve Sung, J. (2014). The effects of teacher's self-efficacy on children's sociality: The serial multiple mediating effects of job-satisfaction and the quality of teacher-child interaction. *Korean Journal of Child Studies*, 35(2), 191-209.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*, Us, Oxford University Press.
- Somer, O. (1998). Türkçe'de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2004). *Beş Faktör Kişilik Modeli ve Beş Faktör Kişilik Envanteri (5FKE) Kuramdan Uygulamaya*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Squires, A., Finlayson, C., Gerchow, L., Cimiotti, J. P., Matthews, A., Schwendimann, R., ... ve Moreno-Casbas, M. T. (2014). Methodological considerations when translating "burnout". *Burnout research*, 1(2), 59-68.
- Sümer, N. ve Sümer, H. C. (2005). Beş faktör kişilik özellikleri ölçeği (Yayınlanmamış çalışma).
- Sümer, N., Lajunen, T., & Özkan, T. (2005). Big five personality traits as the distal predictors of road accident. *Traffic and transport psychology: Theory and application*, 215, 215-227.
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu-tükenmişlikle mücadele teknikleri*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Szalma, J. L. ve Taylor, G. S. (2011). Individual differences in response to automation: The five factor model of personality. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(2), 71-96.
- Şahin-Sak, İ. T., Tantekin-Erden, F. ve Pollard-Durodola, S. (2018). Turkish preschool teachers' beliefs and practices related to two dimensions of developmentally appropriate classroom management. *Education 3-13*, 46(1), 102-116.
- Şenel, E. ve Buluş, M. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 1-16.
- Şenol, F. B. (2012). *Okul Öncesi Öğretmen Adayları İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.

- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (7. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin okul, meslektaşları ve kendi mesleki yeterliklerini algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 171-191.
- Telef, B. ve Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi/Adolescents' self-efficacy and psychological symptoms' investigation. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 499-518.
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Tepeli, K. ve Arı, R. (2011). Okul öncesi eğitim öğretmeni ve öğretmen adaylarının iletişim ve sosyal becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 385-394.
- Toksoy, B. (2019). *Girişimci Kişilik Özelliklerinin Girişimcilik Niyetine Etkisinde Stratejik Güven Ve Ortak Değerlerin Moderatör Rolü Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, OKAN ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Toy, S. N. ve Duru, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 146-173.
- Törnük, N. (2019). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yordayıcısı Olarak Mesleki Sosyal Destek Algısı*, Yüksek Lisans Tezi, SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tunç, E. ve Aliyev, R. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin kişilik özelliklerinin incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4), 949-963.
- Tutar, H. (2012). *Sosyal Psikoloji*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türküm, S. (1998). *Çağdaş yaşamda kişilik ve kişilerarası ilişkiler. Çağdaş Yaşam ve Çağdaş İnsan*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2019). <https://sozluk.gov.tr/> 10.09.2019.
- Uğurlu, B. ve Çelebi, N. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 537-569.
- Uyanık, Ö., İnal Kızıltepe, G., Can Yaşar, M. ve Alisinanoğlu, F. (2015). Türkiye istatistikî bölge birimleri sınıflandırması'na göre okul öncesi öğretmen adaylarının mizah tarzları. *Journal of Education Faculty*, 17(2), 403-430.
- Uygur Celep, M. (2020). *Okul Öncesi Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Oyun Öğretimine İlişkin Öz Yeterlikleri Ve Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, MARMARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uysal, Y. (2015). *Öğretmenlerin Kişilik Özelliklerinin İş Değerleri Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Uzel, A. (2009). Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Yabancı Dile Yönelik Öz-Yeterlilik Algılarının ve Öğrenme İhtiyaçlarının Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-8.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1 – 16.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. ve Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Vorkapic, S. T. ve Lisjak, K. (2019). The Comparison of Parents' Perceptions of Early Educators' Real and Ideal Personality and Optimism: What Personality and Optimism Educators Should Have?. In *Handbook of Research on Educator Preparation and Professional Learning*, IGI Global, 231-258.
- Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleeson, W. (2004). Considering the role of personality in the work–family experience: Relationships of the big five to work–family conflict and facilitation. *Journal of Vocational Behavior*, 64(1), 108-130.
- Wolters, C. A. ve Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Wu, Y., Lian, K., Hong, P., Liu, S., Lin, R. M. ve Lian, R. (2019). Teachers' emotional intelligence and self-efficacy: Mediating role of teaching performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(3), 1-10.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik özyeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Yavuzer, Y., Demir, Z. ve Koç, M. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları, (E-Kitap)*, (6. Baskı), Ankara: Pegem Yayınları.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 8(2), 196-211.
- Yıldırım, G. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin meslekten tükenmişlik ve psikolojik yılmazlık düzeyi ilişkisi. *Turkish Studies*, 11(14), 811-826.
- Yıldız Fidan, N. ve Mutlu, F. (2018). Fen bilimleri ve sınıf öğretmenlerinin proje tabanlı öğretim uygulamalarına ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 41-73.
- Yıldız, M. ve Akçay Üzüm, P. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilişkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 156-174.
- Yılmaz, E. ve Aslan, S. (2018). Lise öğretmenlerinde tükenmişlik, iş doyum ve algılanan sosyal destek: Bursa ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1861-1886.
- Yılmaz, H. ve Güven, Y. (2019). Yaratıcılık ve hoşgörü: Okul öncesi öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 258-277.

- Yılmaz, E. D., Gençer, A. G., Ünal, Ö. ve Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan dokuz tip mizaç modeli'ne: Bir öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 396-417.
- Yılmazer, A. ve Eroğlu, C. (2008). *Davranış bilimleri ve örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yong Z., ve Yue, Y. (2007). Causes for burnout among secondary and elementary school teachers and preventive strategies. *Chinese Education and Society*, 40(5), 78-85.
- Yurt, Ö. ve Keleş, S. (2019). Etkili okul öncesi öğretmenlerinin kişisel özellikleri: Kısa hikaye çalışması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 561-593.
- Yücel, S. (2019). *Kişilik Özelliklerinin İş-Aile Yaşam Çatışması ve Tükenmişlik Üzerine Etkileri*, Doktora Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.
- Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zel, U. (2007). *Yönetimde kişilik ve kişilik teorileri (Ed. S. Güney)*, *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel Yayınları.



## EKLER

### Ek-1 Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 83688308-605.99-E.1584163  
Konu : Araştırma İzni (Hatice YÜKSEL)

23.01.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 11/01/2019 tarihli ve 48178250-300-E.553 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Hatice YÜKSEL'in "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meşam ve Selçuklu ilçelerinde bulunan resmi ve özel okullarda görevli okul öncesi öğretmenlerine eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacının, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2018-2019 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlaması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2018-2019 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Servet ALTUNTAŞ  
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Katılım Onay Formu (1 Sayfa)
- 2-Öğretmen Kişisel Bilgi Formu (1 Sayfa)
- 3-Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği (1 Sayfa)
- 4-Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitimci Formu (1 Sayfa)
- 5-Beş Faktör Kişilik Envanteri (1 Sayfa)

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile aynıdır.  
23.01.2019

Akçoşme Mah.Garaj Cad. No:4 Karatay/KONYA  
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>  
e-posta: [istatistik42@meb.gov.tr](mailto:istatistik42@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef  
Ali Naci İŞİK VHKİ  
Tel: (0 332) 353 30 50 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.sorgu.meb.gov.tr> adresinden b5d1-34ca-38cb-97b3-281a kodu ile teyit edilebilir.

## Ek-2, 3, 4 Ölçek Kullanım İzinleri

### Ölçek Kullanım İzin Talebi

Gelen Kutusu x



**Hatice Yüksel** <haticeyukse42@gmail.com>  
Alıcı: n.barisince v

9 Ara 2018 Paz 18:39 ☆ ↩ ⋮

Merhabalar Hocam,  
Konya'da okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyorum.Yüksek lisans tez çalışmamda uygulamak üzere ' Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitimci Formu' ölçeğini kullanma izni talep ediyorum.  
Yardımcı olursanız çok sevinirim.Saygılarımla...

Hatice YÜKSEL



**NURİ BARIŞ İNCE** <n.barisince@gmail.com>  
Alıcı: ben v

9 Ara 2018 Paz 18:54 ☆ ↩ ⋮

Sayın Yüksel, uyarlamasını yapmış olduğumuz envanteri ilgili makaleye referans vererek çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.



### Ölçek kullanım izin talebi

Gelen Kutusu x



**Hatice Yüksel** <haticeyukse42@gmail.com>  
Alıcı: nsumer v

12 Ara 2018 Çar 21:00 ☆ ↩ ⋮

Merhabalar Hocam,  
Konya'da okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyorum.Yüksek lisans tez çalışmamda uygulamak üzere 'Beş Faktör Kişilik Ölçeği' metin ve kullanma iznini talep ediyorum.  
Yardımcı olursanız çok sevinirim.Saygılarımla...

Hatice YÜKSEL



**Nebi Sümer** <nsumer@metu.edu.tr>  
Alıcı: ben v

13 Ara 2018 Per 01:09 ☆ ↩ ⋮

Memnuniyetle kullanabilirsiniz. Ekte ölçeği ve ilgili makaleleri gönderiyorum..Çalışmanızda başarılar dilerim.  
Nebi Sümer

### Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnançları Ölçeği

Çöp Kutusu x



**Hatice Yüksel**

6 Ara 2018 Per 21:38

Merhabalar hocam, Konya'da okul öncesi öğretmeni olarak çalışıyorum.Yüksek lisans tezimde kullanmak için Okul Öncesi Öğretmen...



**duygu tepe** <duygutepe\_@hotmail.com>  
Alıcı: ben v

7 Ara 2018 Cum 15:04 ↩ ⋮

Merhaba Hatice Hanım,  
İlgili ölçeği kaynakça göstererek çalışmanızda kullanabilirsiniz. Tezim ve makalem kullanıma açık olduğu için ölçeğe kendiniz ulaşabilirsiniz.  
Faydalı olması dileğiyle, iyi çalışmalar dilerim.

## Ek-5 Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

### Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

Aşağıda size verilen maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun gelen seçeneği "X" işareti ile işaretleyiniz.

MADDELER	Hızbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1. Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
2.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
3.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
5.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
6. Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
7.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
8.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
9. Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
10.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
11. Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
12.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
13. Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
14.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
15.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
16. Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
17. Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
18.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
20.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )
22.	( )	( )	( )	( )	( )	( )	( )



## Ek-6 Beş Faktör Kişilik Envanteri

### (BFI)

Aşağıda sizi kısmen tanımlayan (ya da pek tanımlayamayan) bir takım özellikler sunulmaktadır. Örneğin, başkaları ile zaman geçirmekten hoşlanan birisi olduğunuzu düşünüyor musunuz? Lütfen aşağıda verilen özelliklerin sizi ne oranda yansıttığını ya da yansıtmadığını belirtmek için sizi en iyi tanımlayan rakamı her bir özelliğin yanına yazınız.

- 1 = Hiç katılmıyorum  
2 = Biraz katılmıyorum  
3 = Ne katılıyorum ne de katılmıyorum (kararsızım)  
4 = Biraz katılıyorum  
5 = Tamamen katılıyorum

Kendimi        biri olarak görüyorum



- |   |   |
|---|---|
| 1. Konuşkan                             | 23.   |
| 2.                                      | 24. Duygusal olarak dengeli, kolayca keyfi kaçmayan |
| 3. İşini tam yapan                      | 25.   |
| 4.                                      | 26. Atılgan bir kişiliğe sahip                      |
| 5. Orijinal, yeni görüşler ortaya koyan | 27.   |
| 6. Ketum/vakur                          | 28. Görevi tamamlanuncaya kadar sebat edebilen      |
| 7.                                      | 29.   |
| 8.                                      | 30. Sanata ve estetik değerlere önem veren          |
| 9. Rahat, stresle kolay baş eden        | 31.   |
| 10.                                     | 32. Hemen hemen herkese karşı saygılı ve nazik olan |
| 11.                                     | 33.   |
| 12. Başkalarıyla sürekli didişen        | 34. Gergin ortamlarda sakin kalabilen               |
| 13.                                     | 35.   |
| 14. Gergin olabilen                     | 36.   |
| 15.                                     | 37. Bazen başkalarına kaba davranabilen             |
| 16. Heyecan yaratabilen                 | 38. Planlar yapan ve bunları takip eden             |
| 17.                                     | 39.   |
| 18. Dağınık olma eğiliminde             | 40.   |
| 19.                                     | 41.   |
| 20.                                     | 42. Başkalarıyla işbirliği yapmayı seven            |
| 21.                                     | 43.   |
| 22. Genellikle başkalarına güvenen      | 44. Sanat, müzik ve edebiyatta çok bilgili          |



## Ek-7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tek Boyutlu Öz Yeterlik İnançları Ölçeği					
Aşağıda size verilen maddelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun gelen seçeneği "X" işareti ile işaretleyiniz.					
MADDELER	Katılım Düzeyi				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Tamamen
1. Öğrenme ortamını öğrencilerimin problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
2.	( )	( )	( )	( )	( )
3.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Öğrenme ortamını öğrencilerimin yaratıcılığını destekleyecek şekilde düzenleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
5.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Öğrencilerime başarıyı yaşayacakları fırsatlar yaratabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
7.	( )	( )	( )	( )	( )
8.	( )	( )	( )	( )	( )
9.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Öğrencilerime, bir birey olarak değer verdiğimi hissettirebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Öğrencilerime, öğrendiklerini günlük yaşama aktarabilecekleri fırsatlar yaratabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
13.	( )	( )	( )	( )	( )
14. Öğrencilerimin ailelerine karşı anlayışlı ve duyarlı davranabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
15. Öğrencilerime davranışlarımla model olabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
16.	( )	( )	( )	( )	( )
17. Öğrencilerimi girişken olmaya özendiribilirim	( )	( )	( )	( )	( )
18.	( )	( )	( )	( )	( )
19.	( )	( )	( )	( )	( )
20.	( )	( )	( )	( )	( )
21. Sesimin tonunu ve gerekli vurgulamaları uygun şekilde ayarlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
22.	( )	( )	( )	( )	( )
23.	( )	( )	( )	( )	( )
24.	( )	( )	( )	( )	( )
25.	( )	( )	( )	( )	( )
26. Öğrencilerimi özerk olmaya özendiribilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
27.	( )	( )	( )	( )	( )
28.	( )	( )	( )	( )	( )
29. Öğrenme sürecini etkili bir şekilde planlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Etkinlikler arası geçişleri dersin akışını bozmayacak şekilde planlayabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
31.	( )	( )	( )	( )	( )
32.	( )	( )	( )	( )	( )
33. Günlük planımda bireysel ve grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
34.	( )	( )	( )	( )	( )
35. Öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanabilirim.	( )	( )	( )	( )	( )
36.	( )	( )	( )	( )	( )
37. Aileleri, okulöncesi öğrencisinin gelişim özellikleri ve gereksinimleri hakkında bilgilendirmek için çalışmalar düzenleyebilirim.	( )	( )	( )	( )	( )

## Ek-8 Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenim,

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalında yüksek lisans programında “**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Öz Yeterlik İnançları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**” konulu tez çalışmasını Prof. Dr. Emel ARSLAN danışmanlığında yürütmekteyim. Bu araştırmadan elde edilecek bilgiler kesinlikle bilimsel amaçlar doğrultusunda ve topluca değerlendirilecektir ve isminizi yazmanıza gerek yoktur. Araştırmadan elde edilecek sonuçların etkili ve sağlıklı olması, sizlerin soruları İÇTENLİKLE cevaplamaıyla mümkündür. Göstereceğiniz değerli katkılarınız, ilgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla...

Hatice YÜKSEL  
Okul Öncesi Öğretmeni

### Kişisel Bilgi Formu

1) Yaşınız:

2) Cinsiyetiniz:

- a) Kadın b) Erkek

3) Mesleki Deneyiminiz (Kıdeminiz):

- a) 1-5 Yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 21 yıl ve üzeri

4) Öğrenim düzeyiniz:

- a) Ön Lisans Mezunu b) Lisans Mezunu c) Lisansüstü Mezunu

5) Çalıştığınız kurumdaki çalışma durumunuz:

- a) Kadrolu b) Sözlümelili c) Ücretli

6) Eğitim vermekte olduğunuz grup:

- a) 3 Yaş Grubu b) 4 Yaş Grubu c) 5 Yaş Grubu

7) Çalıştığınız kurumun türü:

- a) Bağımsız Anaokulu b) Anasınıfı

8) Çalıştığınız kurumun içinde bulunduğu sektör:

- a) Özel sektör b) Devlete ait

9) Sınıfınızda bulunan çocuk sayısı?

- a) 5-10 b) 11-15 c) 16-20 d) 21-25 e) 26-30 f) 31-35

## ÖZGEÇMİŞ

### ***Kişisel Bilgiler***

---

Adı Soyadı : Hatice YÜKSEL  
Doğum Yeri ve Tarihi : Ilgın / 22.07.1980  
Medeni Durumu : Evli  
e-posta : haticeyuksel42@gmail.com

### ***Eğitim Bilgileri***

---

İlkokul : Milli Egemenlik İlkokulu, Ilgın/KONYA, 1991  
Ortaokul : Fatih Ortaokulu, Ilgın/KONYA, 1994  
Lise : Eğirdir Sağlık Meslek Lisesi, 1998  
Lisans : Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Anaokulu Öğretmenliği  
Konya 2003  
Yüksek Lisans : Necmettin Ebakan Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul  
Öncesi Eğitimi Bilim Dalı, 2020

### ***İş Deneyimi***

---

1. Selçuk Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi, Hemşire, 2000-2005
2. MEB, Öğretmen, 2005-2019
3. MEB, Müdür Yardımcısı, 2019-Halen

### ***İlgi Alanları***

---

### ***Ödülleri***

---

### ***Diğer Bilgiler***

---

### ***Yayımları***

---