



T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Programı

**OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK
İNANÇLARI, ÖRGÜTSEL ADALET VE DESTEK ALGILARI,
ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE TÜKENMİŞLİKLERİNİN
İNCELENMESİ**

Özlem ERKAL ÇİL

Danışman

Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2016

T.C.
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Eğitimi Programı

OKULÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK
İNANÇLARI, ÖRGÜTSEL ADALET VE DESTEK ALGILARI,
ÖĞRENİLMİŞ GÜÇLÜLÜK VE TÜKENMİŞLİKLERİNİN
İNCELENMESİ

Özlem ERKAL ÇİL

Danışman

Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

Yüksek Lisans Tezi

Burdur, 2016

**Hazırlanan bu Yüksek Lisans Tezi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 0258-YL-15
proje numarası ile desteklenmiştir.**



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA JÜRİ ONAY
FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih vesayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 31.05.2016 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Özlem ERKAL ÇİL'in "Okulöncesi Öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Sevinç ÖLÇER

ÜYE : Yrd. Doç. Dr. Emine ÖNDER

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

×Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../...

Özlem ERKAL ÇİL

ÖZET

Okulöncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları, Örgütsel Adalet ve Destek Algıları, Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi

Özlem ERKAL ÇİL

Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modelinde olan araştırmanın evrenini, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Burdur merkez ve merkeze bağlı ilçelerde görev yapan 174 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri; Sherer vd. tarafından geliştirilen Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Genel Öz Yeterlik Ölçeği", Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen Taştan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış "Örgütsel Adalet Ölçeği", Eisenberger, Hungtington, Hutchison ve Sowa (1986) tarafından geliştirilen ve Demir (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği", Block ve Kremen (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Kararımak (2007) tarafından yapılmış "Ego Sağlamlığı Ölçeği", Pines tarafından geliştirilen ve Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Tükenmişlik Kısa Versiyon Ölçeği" ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS yazılımı kullanarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin ölçek toplam ortalama puanlarında mesleki deneyim, çalışılan okul türü, öğrenci sayısı ve öğrenci sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı fark bulunmuştur. Tükenmişlik düzeylerine göre (düşük düzeyde tükenmişlik, tükenmişlik tehlikesi, tükenmişlik yaşamakta ve ciddi tükenmişlik tehlikesi) öğretmenlerin özyeterlik inancı ve öğrenilmiş güçlülük toplam ortalama puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ölçekler arasındaki ilişki incelendiğinde, özyeterlik inancı-örgütsel destek algısı, özyeterlik inancı-öğrenilmiş güçlülük, özyeterlik inancı-tükenmişlik, örgütsel adalet algısı-örgütsel destek algısı, örgütsel adalet algısı-öğrenilmiş güçlülük, örgütsel destek algısı- öğrenilmiş güçlülük, öğrenilmiş güçlülük-tükenmişlik toplam ortalama puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük, tükenmişlik

Hazırlanan bu Yüksek Lisans Tezi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından 0258-YL-15 proje numarası ile desteklenmiştir.

ABSTRACT

The Relation of Preschool Teachers' Self-Efficacy Belief, Perception of Organizational Justice and Support, Learned-Resourcefulness and Burnout

Özlem ERKAL ÇİL

This study aims to identify that the relation of preschool teachers' self-efficacy belief, perception of organizational justice and support, learned-resourcefulness and burnout. The universe of this research, which is in the survey model, has formed from the 174 preschool teachers who works in the 2014–2015 academic year, in the center of Burdur and in the towns that belongs to Burdur in. The data of the study is collected "General Self-Efficacy Scale" which is developed by Sherer et al. and adapted in Turkish by Yıldırım and İlhan (2010), "Organizational Justice Scale" which is developed by Hoy and Tarter (2004) and adapted in Turkish by Taştan and Yılmaz (2008), "Perceptions of Organizational Support Scale" which is developed by Eisenberger, Hungtinton, Hutchison and Sowa (1986) and adapted in Turkish by Demir (2014), "Ego Resilience Scale" which is developed by Block and Kremen (1996) and adapted in Turkish by Karairmak (2007), "The Burnout Measure Short Version" which is developed by Pines and adapted in Turkish by Tümkaya, Çam and Çavuşoğlu (2009) and personal information form. The obtained datum was analyzed by using SPSS and software.

According to the results of this study, was found significant difference between in preschool teachers' total average scores of scales and demografic variables' levels (professional experience, school type, student numbers and students' socio-economic). It was found significant difference between burnout levels (low burnout, burnout danger, in burnout state and serious burnout danger) and total average scores of self efficacy beliefs and learned resourcefulness. In addition, it was found significant correlation between total average scores; self efficacy belief-perception of organizational support, self efficacy belief-learned resourcefulness, self efficacy belief-burnout, perception of organizational justice-perception of organizational support, perception of organizational justice-learned resourcefulness, perception of organizational support-learned resourcefulness, learned resourcefulness-burnout.

Key Words: Preschool, self-efficacy beliefs, perception of organizational justice, perception of organizational support, learned resourcefulness, burnout

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca benden emeğini, zamanını ve hoşgörüsünü esirgemeyen, çıkış yolunu bulamadığımı düşündüğümde ışığım olan Değerli Hocalarım Doç. Dr. Perihan ÜNÜVAR, Yrd. Doç. Dr. Sevinç ÖLÇER ve Doç. Dr. Kamile DEMİR'e içtenlikle teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Veri toplama aşamasında benimle birlikte ilçeleri gezen, öğretmenlere anketin nasıl doldurulacağını sabırla anlatan, tez çalışmam boyunca bana destek olan sevgili eşim Güngör ÇİL'e teşekkür ederim. Veri toplamada yardımcı olan Aydın Bakan'a teşekkürlerimi sunarım. İstatistik konusunda engin bilgilerini benimle paylaşan Nuri UYANIK'a yardımlarından dolayı teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Tez çalışmam boyunca, her sıkıntıda yanımda olan ve yıllar boyu eğitimimi desteklemiş olan Sevgili Babam Nuh Naci ERKAL'a ve Sevgili Annem Semiha ERKAL'a, iyi günümde ve kötü günümde yanımda olan canım kardeşlerim Emine ERKAL ve Keziban ERKAL'a çok teşekkür ederim.

Özlem ERKAL ÇİL

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI	
BİLDİRİM	
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar DİZİNİ	viii
ŞEKİLLER DİZİNİ	ix
BÖLÜM I	1
Giriş	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.3. Alt Problemler	3
1.4. Araştırmanın Amacı	3
1.5. Araştırmanın Önemi	4
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	7
Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Öz Yeterlik İnancı	7
2.1.1.1. Öz Yeterlik İnancının Öğretmenler Açısından Değerlendirilmesi	10
2.1.2. Örgütsel Adalet Kavramı	11
2.1.2.1. Örgütsel Adalet Algısı ve Boyutları	12
2.1.2.1.1. Dağıtım Adaleti	12
2.1.2.1.2. İşlemsel Adalet	12
2.1.2.1.3. Etkileşim Adaleti	13
2.1.2.1.4. Bilgisel Adalet	13
2.1.2.2. Örgütsel Adaletin Eğitim Kurumları Açısından Önemi	14
2.1.3. Örgütsel Destek Algısı	15
2.1.3.1. Sosyal Değişim Teorisi	15
2.1.3.2. Örgütsel Destek Algısı Öncülleri	16
2.1.3.2.1. Örgütsel Adalet	16

2.1.3.2.2. Yönetici Desteği	16
2.1.3.2.3. Örgütsel Ödüller ve İş Koşulları	16
2.1.3.2.4. Bireysel Özellikler	16
2.1.3.3. Örgütsel Destek Algısı Sonuçları	17
2.1.3.3.1. Örgütsel Destek Algısının Psikolojik	
Sonuçları	17
2.1.3.3.1.1. Yükümlülük Duygusu	18
2.1.3.3.1.2. Duygusal Bağlılık	18
2.1.3.3.1.3. Performans-Ödül Beklentisi	18
2.1.3.3.1.4. Stres	19
2.1.3.3.2. Örgütsel Destek Algısının Davranışsal	
Sonuçları	19
2.1.3.3.2.1. Örgütsel Bağlılık	19
2.1.3.3.2.2. İşe Bağlılık	19
2.1.3.3.2.3. İşe ilişkin Duygular	19
2.1.3.3.2.4. Performans	20
2.1.3.3.2.5. Geri Çekilme Davranışı	20
2.1.4. Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı	20
2.1.4.1. Öğrenilmiş Güçlülüğün Türleri ve Boyutları	23
2.1.4.2. Öğrenilmiş Güçlülük Becerilerinin Kazanılması	24
2.1.4.3. Öğrenilmiş Güçlülüğün Öğretmenlik Mesleği ile İlişkisi ...	27
2.1.4.4. Öğrenilmiş Güçlülüğün İlişkili Olduğu Kavramlar	30
2.1.4.4.1. Öğrenilmiş Güçlülük ve Yılmazlık (Resiliency)	
İlişkisi	30
2.1.4.4.2. Öğrenilmiş Güçlülük ve Özyeterlik İlişkisi	31
2.1.4.4.3. Öğrenilmiş Güçlülük ve Kontrol Odağı İlişkisi ..	32
2.1.4.4.4. Öğrenilmiş Güçlülük ve Öğrenilmiş Çaresizlik	
İlişkisi	32
2.1.4.4.5. Öğrenilmiş Güçlülük ve Stres İlişkisi	34
2.1.4.4.6. Öğrenilmiş Güçlülük ve Umutsuzluk İlişkisi	34
2.1.5. Tükenmişliğin Tanımı	36
2.1.5.1. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler	36
2.1.5.1.1. Öğretmenlik Mesleği Sorunları	36
2.1.5.1.2. Meslekleşme Koşulları	37
2.1.5.1.3. Özlük ve Toplumsal Haklarla İlgili Sorunlar	37

2.1.5.2. Tükenmişliğin Boyutları	38
2.1.5.2.1. Duygusal Tükenme	38
2.1.5.2.2. Duyarsızlaşma	38
2.1.5.2.3. Düşük Kişisel Başarı Duygusu	38
2.1.5.3. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları	38
2.2. İlgili Araştırmalar	40
2.2.1. Öz Yeterlik İnancı İle İlgili Araştırmalar	40
2.2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	40
2.2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	53
2.2.2. Örgütsel Adalet İle İlgili Araştırmalar	55
2.2.3. Örgütsel Destek Algısı İle İlgili Araştırmalar	61
2.2.4. Öğrenilmiş Güçlülük İle İlgili Araştırmalar	64
2.2.5. Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar	66
2.2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	66
2.2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
BÖLÜM III	77
Yöntem	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Evren	77
3.3. Veri Toplama Süreci	79
3.4. Veri Toplama Araçları	79
3.5. Verilerin Analizi	81
BÖLÜM IV	83
Bulgular ve Yorum	83
4.1. Demografik Değişkenlere Göre Ölçeklerin İncelenmesi	83
4.2. Ölçek Puan Ortalamalarının Tükenmişlik Düzeylerine Göre İncelenmesi	88
4.3. Ölçekler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	90
BÖLÜM V	92
Sonuç ve Tartışma	92
5.1. Sonuç	92
5.2. Tartışma	93
5.3. Öneriler	98
5.3.1. Yapılacak Uygulamalara Yönelik Öneriler	98
5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	99

KAYNAKÇA	100
EKLER	132
Ek-1: İzin Belgesi 1	132
Ek-2: İzin Belgesi 2	133
Ek-3: İzin Belgesi 3	134
Ek-4: Bilgi Formu	135
Ek-5: Genel Öz Yeterlilik Ölçeği	136
Ek-6: Örgütsel Adalet ve Örgütsel Destek Algısı Ölçeği	137
Ek-7: Ego Sağlamlığı ve Tükenmişlik Ölçeği	138
ÖZGEÇMİŞ	139



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo	Sayfa
Tablo 1. Okulöncesi Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı	77
Tablo 2. Okulöncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türü ve Öğrencilerinin Sosyo-Ekonomik Düzeylerine Göre Dağılımı	78
Tablo 3. Okulöncesi Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim ve Sınıflarındaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı	78
Tablo 4. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin mesleki deneyim düzeylerine göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu	84
Tablo 5. Okulöncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnancı, Örgütsel Adalet, Örgütsel Destek Algısı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişliklerinin Çalışılan Okul Türüne Göre Mann Whitney U-Testi Sonucu	85
Tablo 6. Okulöncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnancı, Örgütsel Adalet, Örgütsel Destek Algısı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişliklerinin Öğrenci Sayısına Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu	86
Tablo 7. Okulöncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnancı, Örgütsel Adalet, Örgütsel Destek Algısı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişliklerinin Öğrenci Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu	87
Tablo 8. Okulöncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnancı, Örgütsel Adalet Algısı, Örgütsel Destek Algısı ve Öğrenilmiş Güçlülüklerinin Tükenmişlik Düzeylerine Göre Kruskal Wallis H-Testi Sonucu	89
Tablo 9. Okulöncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnancı, Örgütsel Adalet Algı, Örgütsel Destek Algı, Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişlik Puanlarının İlişkisi	90

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
1. Öğrenilmiş Güçlülük Modeli	26
2. Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüklerini Destekleyen Etkenler ..	29



BÖLÜM I

Giriş

1.1 Problem Durumu

Eğitim, bireylerin sahip oldukları potansiyelleri ortaya çıkartan, var olan kapasiteyi bir üst düzeye çıkarmada yardımcı olan ve bireyleri yaşamla baş edebilecek becerilerle donatma amacı olan bir kavramdır. Eğitimin kişiden kişiye ve kuramcıdan kuramcıya farklılık gösteren tanımları olsa da en çok benimsenen tanım; bireylere istendik davranış kazandırma süreci olarak bilinmektedir (Kaya, 2007). Okullarda ilk eğitimin alındığı yer okulöncesi eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle, çocukların en iyi eğitimi, sevgi ve güven koşullarında alabilmesinin sağlanması amacıyla okulöncesi eğitime önem verilmiştir (Başal, 2005).

Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı okulöncesi kurumlarında, öğrencilere eğitim veren öğretmen önemli bir modeldir. Çocuk, öğretmenin yaptığını yapmakta söylediğini günlük yaşamına aktararak kullanmaktadır. Bu nedenle öğretmenin mesleki ve kişisel yeterlilikleri ne kadar fazla olursa kendinden sonraki nesli o derecede etkileyecektir (Aydın, 2004).

Okulöncesi öğretmenliği, diğer meslek dallarında olduğu gibi bazı stres kaynakları ve buna bağlı olarak ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenmesi açısından riskli bir meslektir. Bu tür etkilenmeler öğretmenin öğrencilerini, mesleğini, diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki performansını etkileyebilmektedir (Aslan, 2009). Böyle bir durumda öğretmenler işlerine karşı giderek daha fazla yabancılaşma yaşayabilmektedirler. Cherniss (1980), aşırı stres, doyumsuzluk ya da aşırı bağlılıktan kaynaklanan işten soğuma biçiminde gösterilen bu tepkiyi tükenmişlik olarak tanımlamıştır (Aksoy, 2009). Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin iş verimliliklerinin azalması, tükenmişliğe karşı yapılacak çalışmaların hızlanmasına sebep olmuş ve birçok anti-tez üretilmiştir. Öğrenilmiş güçlülük, özyeterlik inancı, örgüte bağlı olarak gelişen örgütsel adalet ve destek algısı buna örnek olarak gösterilmektedir. Baysal, Arkan ve Demirbaş (2012), öğrenilmiş güçlülüğün, tükenmişliğin tam tersi bir kavram olduğunu ileri sürmektedirler. Yıldırım (2007) ise bu tezi destekleyen bir çalışma yapmış ve stresle başa çıkmada öğrenilmiş güçlülük ile tükenmişlik arasında birbirini etkileyen bir ilişki olduğunu bulmuştur.

Rosenbaum (1990) zorluklar sonucu ortaya çıkan, bireyi rahatsız eden duygu, his ve olumsuz düşüncelerle başa çıkma becerisini öğrenilmiş güçlülük olarak tanımlamıştır (Lai ve diğer., 2014). Öğrenilmiş güçlülük, bireyin risk yaratan durumlara baş etmesini ve yaşamda daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Şartlar ne kadar zor olsa da bireyin sahip olduğu yeterlikler, onun, çevrenin olumsuz etkilerini en aza indirmesine olanak verebilmektedir (Onat, 2010).

Bireyin, çevrenin olumsuz etkilerini en aza indirgemesi sağlayan yeterliklerinden birisi de özyeterlik inancıdır. Bandura (1994), kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alınca kadar sürdürebileceğine olan inancını özyeterlik inancı olarak tanımlamıştır. Özyeterlik inancı yetenekli olmak değil, kişinin kendi kaynaklarına güvenmesi demektir. Olumsuz durumlara baş etmede yeterli becerileri olan fakat özyeterlik inancı düşük olan kişi, yeteneklerini kullanamamaktadır. Kişinin özyeterlik inancına sahip olması başarı, kişisel gelişim ve becerileri de beraberinde getirir. Özyeterlik inancı yüksek olan bir kişi, başarısızlıkla karşılaştığında bu başarısızlığı kendi eksikliğinden değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığından kaynaklandığını düşünür (Yıldırım ve İlhan, 2010). Teltik'in (2009), yaptığı bir araştırma da özyeterlikteki azalmanın tükenme duygularındaki artışı tetiklediğini belirtmiştir. Bu nedenle, bireylerin kendi iç potansiyellerinin farkına varmalarına yardım edilmelidir (Bayhan ve Artan, 2005).

Örgütlerde de bireylerin yeteneklerine olan inançlarının sarsılması tükenmişlik duygusuna sebep olmaktadır. Öğretmenlerin ve okul örgütünün, eğitim kalitesini arttırmak amacıyla birbirlerine ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin duygu, düşünce, değer, kültür ve ihtiyaç gibi özelliklerine duyarlı olunmalı ve öğretmenlerin örgütsel yaşama ilişkin algıları değerlendirilmelidir. Örgütsel adalet, örgütsel yaşama ilişkin bu algılardan biridir (Altınkurt ve Yılmaz, 2010). Greenberg (1990;1987), örgütsel adaleti, örgütün çalışanlarına adil davranması ile ilgili yargılar olarak tanımlamıştır. Ona göre, örgütsel adalet algısı çalışanların bağlılık, iş tatmini ve iş doyumunu etkilemektedir (Çetin, 2013).

Örgütsel adaletin yanı sıra örgütsel yaşamı etkileyen bir başka algıda öğretmenlerin örgütsel destek algısıdır. Örgütsel destek Blau (1964) tarafından sosyal değiş-tokuş teorisi olarak ortaya çıkmıştır. Bu teoriye göre yapılan iyiliğe iyilikle cevap verilir. Algılanan örgütsel destek, öğretmenin kurumuna güven duymasına işine ve örgütüne olumlu tutum geliştirmesine, işte kalma isteğine ve örgütle bütünleşmesine katkıda bulunabilmektedir (Özdemir, 2010).

Eğitim sisteminde retmenin bilgi vermesinin yanı sıra, iyi bir vatandaş, adaletli ve iyi bir model olması beklendiğinden (Oktay,1989; akt; Karakoç, 2009), bu nitelikleri uygulayacak becerilerin belirlenmesi yerinde olacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Okulöncesi retmenlerinin zyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerine ilişkin özellikleri çeşitli değişkenlere göre nasıldır ve bu özellikler arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

1. Okulöncesi retmenlerinin zyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri;
 - a. Mesleki deneyim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - b. Çalıştığı okul türü düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - c. Öğrenci sayısı düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
 - d. Öğrenci sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Okulöncesi retmenlerinin zyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı ve öğrenilmiş güçlülükleri tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okulöncesi retmenlerinin zyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Burdur ilinde görev yapan okul öncesi retmenlerinin zyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesini sağlayarak eğitim ve retimin kalitesini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca zyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tkenmişliklerinden aldıkları toplam puanların ortalamasının demografik değişkenlerin (mesleki deneyim, çalışılan okul türü, ğrenci sayısı ve ğrenci sosyo-ekonomik) düzeylerine göre incelenmesi de amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlik, mesleğe özgü stres kaynaklarından dolayı öğretmeni psikolojik anlamda zorlayan bir meslektir. Öğretmenin karşılaştıkları zorluklar öğrencilerini, mesleğini, diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumluluklarını yerine getirmedeki performansını etkileyebilmektedir (Aslan, 2009). Tükenmişlik, diğer stres kaynaklarının yanı sıra insanlarla yüz yüze ilişki içinde olan meslek çalışanlarında oldukça sık rastlanan bir durumdur. Özellikle öğretmenlik mesleği tükenmişliğe en yatkın meslek gruplarından birisidir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Tükenmişlik, en basit tanımıyla stres ve umutsuzluğa yol açan enerji ve amaç kaybıdır (Çapri, 2006). Bu durumda yaşanan stresin tükenmişliğe yol açmaması öğretmenin söz konusu durumlarla ne kadar etkili başa çıkabildiği ile ilişkilidir (Tümlü ve Receptoğlu, 2013). Başka bir deyişle, öğretmenlerin tükenmişlik sürecine girmeden önce, problemlerle mücadele edebilme becerisine sahip olmaları önemlidir.

Çalışma yaşamındaki şartlar ne kadar zorlu olsa da bireyin sahip olduğu başa çıkma yeterlikleri, onun, iş çevresinin olumsuz etkilerini en aza indirmesine olanak verebilmektedir (Onat, 2010). Bu yeterliklerden biri olan öğrenilmiş güçlülük, oldukça zor koşullara rağmen, kişinin bu olumsuz koşulların üstesinden başarıyla gelebilme yeteneğidir (Rosenbaum, 1980a). Bireylerin öğrenilmiş güçlülük yeterliklerinin temelinde, bu yeterliği etkileyen özyeterlik inancı, örgütsel adalet ve destek algısı gibi çeşitli bireysel ve örgütsel kaynaklar yer almaktadır. Özyeterlik inancı, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alınca kadar sürdürebileceğine olan inancı (Yıldırım ve İlhan, 2010); örgütsel adalet algısı, bireyin çalıştığı örgütün çalışanlarına adil davranması ile ilgili yargıları (Çetin, 2013) ve örgütsel destek algısı yine çalışanların örgütün çalışanın katılımına önem vermesi ve iyiliğini önemsemesine yönelik algıları (Turunç ve Çelik, 2010a) olarak tanımlanmaktadır.

Genelde eğitim sisteminin, özelde okul örgütünün eğitimin kalitesini arttırabilmek, bu alandaki yenilik ve gelişmeleri hayata geçirebilmek için çalışma yaşamının sorunları ile yıpranmamış, tüm performansını mesleğine adanmış öğretmenlere ihtiyacı vardır. Bu nedenle, öğretmenlerin örgütsel yaşamda yaşadığı sorunlar ve bu sorunlarla baş edebilme yeterliklerinin ortaya konulması, öğretmenlerin bu yönde güçlendirilmesi ve örgütsel koşullara ilişkin uygulamalarla desteklenmesi açısından önemlidir.

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmen özyeterlik inancı (Tepe, 2011), örgütsel adalet (Altinkurt ve Yılmaz, 2010), örgütsel destek algısı (Özdemir, 2010) ve tükenmişlik düzeylerine (Akkurt, 2008) ilişkin çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Ancak, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüğüyle doğrudan ilgili sadece bir çalışma yapılmış ve söz konusu değişkenlerin eğitim çalışanları açısından birlikte sınındığı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, yapılacak olan bu çalışmada; okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algılarının öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin saptanmasının okulöncesi öğretmenliği alanındaki araştırmalara katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, Burdur il merkezi ve ilçe merkezinde görev yapan okulöncesi öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Okul Öncesi Öğretmeni: Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okulöncesi eğitim kurumlarında eğitim veren anasınıfı öğretmeni.

Bağımsız Anaokulu: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 3-6 yaş arası çocuklara eğitim veren resmi kurum.

İlkokul Bünyesinde Anasınıfı: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul bünyesinde 4-6 yaş çocuk eğitiminin verildiği anasınıfı.

Özyeterlik: Kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Örgütsel Adalet: Örgütün çalışanlarına adil davranması ile ilgili yargılar (Özdemir, 2010).

Örgütsel Destek Algısı: Çalışanların örgüte yaptığı katkı ve gösterdiği çaba nedeniyle çalışana değer vermesine bağlı olarak örgüte karşı geliştirdiği duygu ve tutumların tümü (Nayır, 2014).

Öğrenilmiş Güçlülük: Bireyi rahatsız eden duygu, his ve olumsuz düşüncelerle başa çıkma becerisi (Lai ve diğer., 2014).

Tükenmişlik: Başarısız olma, enerji ve güç kaybı ve isteklerin karşılanmaması sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu (Yıldırım, 2007).



BÖLÜM II

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Özyeterlik İnancı

Özyeterlikle ilgili alan yazında “öz yeterlik inancı” (Şenol, 2012; Tepe, 2011; Gür, 2008; Çapri ve Kan, 2007; Altunçekiç ve diğerleri, 2005; Bütün Kuş, 2005; Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004; 2004; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Bıkmaz, 2002.), “algılanan öz yeterlik” (Celep, 2000), “öz yeterlik algısı” (Doğan, 2013; Erdoğan, 2013; Zararsız, 2012; Karahan ve Balat, 2011; Aşkar ve Umay, 2002; Üstüner ve diğerleri, 2009; Gençtürk, 2008;), “öz yeterlik yargısı” (Celep, 2000), “öz yeterlik duygusu” (Önen ve Öztuna, 2005) ya da “yetkinlik beklentisi” (Çelikkaleli, Gündoğdu ve Kıran Esen, 2006; Özyürek,1995; Yiğit, 2001) gibi farklı terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada “özyeterlik inancı” ifadesi benimsenmiştir.

Özyeterlik inancı, Albert Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında kullandığı ana faktörlerden birisidir. Sosyal öğrenme kuramı; bireyin, kendi davranışlarını belirleme gücü, düşündüklerini değerlendirme yaparak tepkilerini belirleme ve bu değerlendirme sonucunda tepkilerini değiştirebilme yeterliliğidir (İnanç, Bilgin ve Atıcı, 2013). Sosyal öğrenme kuramına göre davranışı, çevre ve bilişsel süreçler etkilemektedir. Böylelikle bireyin başkalarını gözlemleyerek, davranışsal, duygusal ve düşünsel açıdan öğrendiği ve öğrendiklerini yaşamına uyarladığı sonucuna ulaşılmıştır (Santrock, 2012). Bireyin bir konuda yeterli olduğuna ya da olmadığına olan inancı bu yaşantıları etkilemektedir. Özyeterlik inancının gelecekteki performansı, önceki performanstan ve genel bilişsel yetenek düzeyinden daha iyi yordadığı çeşitli araştırma bulgularıyla gösterilmiştir. Bandura (1977), yılan fobisi olan insanlar üzerinde yaptığı deneyler sonucunda, bu insanların özyeterlik algılarını kullanarak, başarılı şekilde performanslarını tahmin edebildiklerini ortaya koymuştur (Şeşen, 2010).

Özyeterlik inancını Bandura (1997,3); *‘bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi*

yargısı” olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2004) ise özyeterlik inancının bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin yargısı olarak tanımlamıştır. Chaplain ve Zusho, özyeterlik inancını bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olmak ve buna inanmak olarak tanımlamışlardır (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Özyeterlik inancı bireylerin bir sorunla karşılaştıklarında ne kadar çaba harcayacaklarını ve bunu ne kadar sürede çözüme ulaştıracaklarını belirlemektedir. Bir güçlük karşısında kalan birey, kendi yeterliliğinden emin değilse güçlük durumunu ortadan kaldırmak için daha az çaba sarf edebilir ya da uğraşmayı bırakabilir. Tam tersine birey kendi yeterliliğinden eminse karşılaştığı sorunlarla yüzleşir ve bu sorunları çözmek için daha fazla zaman harcar (Bıkmaz, 2002).

Sosyal öğrenme kuramına göre özyeterlik inancının dört kaynağı vardır. Bunlar; 1) etkinliklerinin seçimi; bireyin kendi kişisel deneyimleri ya da bir kişinin bir beceriyi kazanmak için yaptığı çalışmalardan elde ettiği deneyimlerinin bilgisi 2) dolaylı öğrenme; başkalarının deneyimleri; örneğin, başkalarının davranışlarını model alma yoluyla onların deneyimlerini paylaşma 3) sözel ikna; bir bireyin bir durumla ilgili başa çıkma yolları ile ilgili aldığı öneriler 4) psikolojik durum; bir kişinin özyeterliğini değerlendirmede korku, kaygı ve stres düzeyini kontrol edebilmesidir (Bandura, 1997,3).

Tüm bunlardan yola çıkılarak ortaya çıkan kurama göre kişinin özyeterlik inancı dört kaynaktan beslenir (Aktağ, 2011). Bunlar;

1-Etkinliklerinin Seçimi; Bireyin başarılı olduğu deneyimler özyeterlik inancını arttırırken, üst üste başarısız olunan deneyimler özyeterlik inancının düşmesine neden olabilmektedir. Bandura (1986, s. 389), güçlü özyeterlik inancının başarılı deneyimler sayesinde geliştiğini, karşılaşılan zorluklara karşı direncin yüksek olduğu ve başarısız olsalar bile bundan etkilenmediklerini belirtmiştir (Kurbanoglu,2004). Bireylerin önceden karşılaştıkları engeller, bu engelleri aşma süreçleri ve bu süreçlerden elde ettikleri deneyimler sayesinde özyeterlik inançları oluşmaktadır (Bandura, 1997 ve Senemoğlu, 2004). Fakat ne önceki deneyimler ne de sonraki oluşacak kazanımlar özyeterlik inancı kadar etki taşımamaktadır. Birey bir durumu çözebilecek yeterliğe sahip olsa bile özyeterlik inancı yeterli değilse durumla ilgili çözüm üretmez ve bunun uğruna çaba sarf etmez (Pajares, 1997).

2-Dolaylı Öğrenme; Başkalarının deneyimleri ile öğrenen bireyler eğer yapacakları görevle ilgili başarılı modelleri izlerlerse başarılı olacaklarına dair inanç geliştirirler. Bandura (1995), özyeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgilerin, bireysel deneyimlerden elde edilen bilgiler kadar etkili olmadığını savunmuştur. Fakat bireylerin, söz konusu alanda deneyimleri yoksa veya sınırlıysa, başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenmeleri olasıdır. “Yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyet gibi özellikleri kendisine benzeyen modelin başarısı, bireyde bende yapabilirim duygusu yaratırken; başarısızlığı, bireyin kendi başarıya yeteneği konusunda şüpheye düşmesine neden olabilmektedir” (Doğan, 2013, 5) şeklinde ifade etmiştir.

3-Sözel İkna; Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına olan teşvikler, nasihatler ve öğütler bireyin özyeterlik inancını etkiler. Yapılan sözel iknaların inandırıcı ve kişinin kapasitesinin üstünde olmaması gerekir. Bireyin kapasitesinin üzerinde sözel ikna kullanılmışsa birey başarısız olduğunda özyeterlik inancı sarsılacaktır (Bandura, 1997). Bu nedenle bireyin güçlü yönleri vurgulanarak, yeterli olduğuna ilişkin gerçekçi ifadeler kullanılması yerinde olacaktır. Sözel iknanın bireyin becerileriyle örtüşmesi, bireyi daha fazla motive eder ve başarabileceğine olan özyeterlik inancının gelişmesine yardımcı olur (Sahranç, 2007).

4- *Psikolojik Durum*: Bireyin belli görevde başarılı ya da başarısız olma beklentisi özyeterlik inancını etkilemektedir. Aynı olay, farklı kişiler de farklı anlamlar taşıyabilir. Bireyler karşılaştıkları olayları kendi deneyimlerinden dolayı farklı yorumlamaktadırlar. Psikolojik durumdaki olumsuz özyeterlik inançları kişinin sağlığını olumsuz etkileyebilmekte, alkol ve sigara gibi sağlıksız eylemlere yöneltmektedir. Ağrı kontrolünde zayıflamalara, stres oluşumuna ve performans düşüklüğüne sebep olabilmektedir (Bandura, 1997).

Bandura (1977) bu dört temel kaynaktan oluşan özyeterlik inançlarını iki boyutta incelemiştir. Bunlar özyeterlik (self-efficacy) ve sonuç beklentisi inancıdır (outcome expectancy). Özyeterlik, bireyin görevi yerine getirirken yapabileceğine olan bireysel yeterlikle ilgili inançlarını kapsamaktadır. Sonuç beklentisi ise bireylerin belirli eylemlerinin belirli sonuçları doğuracağına ilişkin inançlarını kapsamaktadır (Çokluk-Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008). Bireyin sosyal çevresinde gerçekleşen olaylar ve ortaya çıkan bu sonuçların, çevre-birey arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak, özyeterlik inancını dolaylı bir biçimde etkilemektedir (Çuhadar ve Yücel, 2010). Gibson ve Dembo, kişisel özyeterlik ve sonuç beklentisinin birbirinden farklı olduğunu

belirtmişlerdir. Bireylerin belirli görevleri yapamayacaklarına inanmaları durumunda, gerekli olan davranışı ya hiç yapmayacaklarını ya da o davranışı gerçekleştirebilirler bile bunda ısrarcı olmayacaklarını belirtmektedirler (Azar, 2010).

2.1.1.1. Özyeterlik inancının öğretmenler açısından değerlendirilmesi.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001: 783) öğretmen özyeterlik inancını, “*bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı*” olarak tanımlamışlardır. Benzer şekilde Brouwer ve Tomic (2000), öğretmenlerin özyeterlik inançlarını öğretmen inançlarının öğrencilerin göstermiş oldukları davranışlara, akademik başarılarına, güç ya da yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri olarak tanımlamışlardır. Bu nedenle, öğretmenlerin öz yeterlik inançları öğretim ve sınıf içi aktivitelerle yakından ilişkilidir. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanmaya ve öğretime daha fazla zaman ayırır ve başarılı olurlar. Özyeterlik inancı düşük olan öğretmenler ise öğretmen merkezli yaklaşımları kullanmayı tercih ederler. (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Yapılan araştırmalar, öğretmen yeterliğinin iki ayrı boyutu olduğunu ortaya koymuştur. Fives (2003), farklılıkların, öğretmenlerin genel olarak yapabileceklerine dair inançlarıyla bireysel olarak yapabileceklerine dair inançlarını birbirinden ayırdığını belirtmiştir. Kişisel öğretme yeterliği, bireyin öğretmen olarak yeterliğine dair duygularıyla ilgilidir (Fives, 2003, Gençtürk ve Memiş, 2010). Öğretmenin pozitif kişisel öğretme yeterliği, öğretmenin öğretmede istekliliğini arttırmakta ve müfredatı uygularken yeni stratejiler geliştirmesini sağlamaktadır. Bu da öğrenci başarısını arttırmaktadır. Gibson ve Dembo ise genel öğretme yeterliğini; “*bir öğretmenin kendisinin öğrencide değişiklikler oluşturabilme yeteneğinin kendisi dışındaki faktörlerle ilgili olduğuna dair inancı*” şeklinde tanımlamışlardır (Fives, 2003,13).

Öğretmenlerin özyeterlik inancı öğrencilerin başarı düzeylerinde bir etkidir (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi özyeterlik inançlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Yapılacak olan bu çalışmalar sayesinde toplumun ihtiyaçlarını bilen, kendi yeterliliklerinin farkında olan, öğretim yöntemlerini etkili şekilde kullanan, kendisiyle barışık olan öğretmenler eğitim örgütü içerisinde daha başarılı ve aktif olacaklardır (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004). Aksi takdirde öğretmenliğin ilk yılında düşük özyeterlik inancı nedeniyle öğretmenlik mesleğini bırakan bireyler olacaklardır (Jamil, Downer ve Pianta, 2012).

Bu araştırma ile ilgili bir diğer kavramda örgütsel adalet algısıdır. Bu kavram, “2.1.2. Örgütsel Adalet Kavramı” başlığı altında incelenmiş olup, alan yazında konu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.2. Örgütsel Adalet Kavramı

Adalet kavramı 1960’lı yıllarda insanların adaletsizliğe karşı çıkmasıyla önem kazanmıştır. Irkçılık, cinsiyetçilik, yoksulluk, zenginliğin dengesiz dağılımı ve sömürgeye karşı bu direniş, o dönem politikalarında değişikliğe sebep olmuştur. Bu nedenle adil olmayan bir adalet sistemi adaletin yetersiz olmasına ilişkin algılara neden olmaktadır (Cohen, 1987).

Adalet terimi İngilizce ve Fransızca’ da “justice” olarak kullanılmaktadır. İsim olarak kullanılan “Adalet” sözcüğünün sıfat hali ise “Adaletli” olmak olduğundan, genellikle bu terimin yerine “Adil” olmak terimi kullanılmaktadır (Aybay ve Aybay, 2011). Güney’in (2004, 2) hazırladığı açıklamalı yönetim-organizasyon ve örgütsel davranış terimler sözlüğünde adalet ve adaletsizlik kavramları şu şekilde tanımlanmıştır:

“Adalet: Temelinde eşit toplumsal şartlar ve imkanlar içinde bütün insanların özgürce ve çok yönlü gelişmesini, eşit hak ve sorumluluğun paylaşıldığı bir toplumda insanların yaratıcı olarak iş görebilmesini, herkese eşit hak ve ödevler tanınmış olmasını, kişinin erdemlerinin toplumca ve toplumun bütün fertlerince güvence altına alınmış bulunmasını öngören ve dile getiren ahlak ve hukuk ilkesidir”.

“Adaletsizlik: Belli bir toplumda, belli bir tarihsel dönemde bir toplumsal olgunun haksız sayılarak kınanması tutumudur”.

Toplum, rastgele bir araya gelmiş topluluklardan ayıran en önemli özellikler; bireyler arasında örgütlenme, iş bölümü, bağımlılık ve dayanışmadır. Bireylerin kendi özgürlük alanlarına girildiğinde sayılan temel özellikler uygulanamamaktadır. Bu nedenle örgüt çalışanlarına adil uygulamaların getirildiği bir adalet uygulaması gerekmektedir (Aybay ve Aybay, 2011).

Örgütsel adalet, örgüt çalışanlarının yönetsel davranışların etik ve ahlaki boyutlarına olan algılarıdır. Yöneticiler elde ettikleri sonuçlara göre iş görenleri değerlendirirler. Bu da adaletin dağıtımında kafa karıştırıcı sonuçlara neden olur. Önceki kişisel değer yargılar, adalet ve dürüstlüğün dağılımını etkiler. Bu nedenle iş görenlere

adaletli davranmanın 3 faydası vardır. Bunlar; uzun süreli faydalar, sosyal değerlendirmeler ve etik değerlendirmelerdir. Uzun süreli faydalara bakıldığında iş görenler sonuç odaklı çalışırlar. Sosyal değerlendirmelerde ise iş görenler için diğerleri tarafından kabul görmek önemlidir. Etik değerlendirmelerde ise insanlar etik olduklarına inandıkları şeyi diğerlerine uygularlar. Etik olmayan durumlarda intikam gibi olumsuz duygular gelişebilmektedir (Cropanzano, Bowen ve Gilliland, 2007).

2.1.2.1. Örgütsel adalet algısı ve boyutları.

Örgütler en iyi çabalarına rağmen, bazen çalışanların isteklerini karşılamada başarısız olurlar. Örgütteki bu başarısızlık nedeniyle çalışanların örgüte olan bağlılık ve güvenleri sarsılır. Bu problemlerin çözümü ise adaletin 4 alt boyutunda gizlidir. Bunlar; dağıtım adaleti, işlemsel adaleti, etkileşim adaleti ve bilgisel adalettir (Hess ve Ambrosse, userwww.sfsu.edu/ibec/papers/12.pdf adresinden 03.01.2015 tarihinde alınmıştır).

2.1.2.1.1. *Dağıtım adaleti.* Frankena (1962), adaleti “ görev dağılımında rol ve statülerin, verilen ödüllerin, cezaların, ayrıcalıkların eşit dağılımı” olarak tanımlamış ve dağıtım adaletini adaletin merkezi olarak görmüştür (Cohen, 1987, 20). Bireyler gelir, prim, terfi, sosyal haklar gibi elde ettikleri sonuçları adaletli veya adaletsiz olarak algılayabilir. Kendi elde ettikleri ile başkalarının elde ettikleri arasında karşılaştırma yapar ve kendilerine haksızlık edildiğini düşünebilirler. Bu düşüncede bireylerin davranışlarına yansır. Bireylerin algılamasında, dağıtılan kaynaklardan adil şekilde pay aldığı düşünmesi hedef alınmalıdır (Özdevecioğlu, 2003).

Örgütlerde dağıtım adaleti eşitlik kuramı ile ilişkilendirilmektedir. Eşitlik kuramında bireyler aldıkları ödülleri üretimleriyle ve diğer iş görenlerle karşılaştırdıklarını ileri sürmüşlerdir. Eğer bir işgörenin maaşı diğerinkinden yüksekse, az maaş alana adaletsiz bir şekilde az ödendiği varsayılmıştır. Eşit gelirin adalet algısını yaratacağı ve böylece iş tatminine neden olacağı varsayılmıştır (Greenberg, 1990).

Adams'ın eşitlik kuramına göre, bireyler arasındaki ödül oranı eşit dağılmadığında bireyler ilk önce daha fazla çalışacaklardır. Eğer hala bir sonuç alamamışlarsa daha az çalışmaya başlayacaklardır. Bunun sonucunda fazla maaş ya da ödül alan bireye karşı olumsuz tavırlar başlayacak ve düşmanlıklar gelişecektir (Eren, 2008).

2.1.2.1.2. *İşlemsel adalet.* İşlemsel adalet, doğru yöntem ve rehberler aracılığı ile gerçekleştirilen dağıtımın kararlarından etkilenme derecesidir (Niehoff ve Moorman, 1993). Başka bir deyişle işlemsel adalet, kazanımları belirlemede

kullanılan yöntemler, araçlar ve süreçlerin algılanma şeklidir (Çakmak, 2005). Greenberg (2011) de buna benzer bir tanım yapmış, işlemsel adaletin uygulanan prosedürün adil olmasına karşı olan adalet algısı olarak tanımlamıştır.

İşlemsel adalet ödül veya ceza miktarının belirlenmesindeki karar sürecinin adaleti ile ilişkili bir konudur. Bu konuda yapılan çalışmalarda, bireylerin karar konusunda söz hakları olduğunda, süreci daha adil olarak algıladıkları tespit edilmiştir (DeConinck ve Stilwell, 2004, akt; Selekler, 2007).

İşlemsel adalet dağıtımsal adaletten daha önemli görülmektedir. Bunun sebebi dağıtımsal adalet sonuçla, işlemsel adalet ise anlamıyla ilgilidir. Bazen doğru sonuca yanlış işlem kullanılarak gidilir. Bu nedenle iş görenler için sürecin adil işlemesi daha önemlidir (Lambert ve Hogan, 2013). Moorman'a göre yöneticilerin adil davranması, çalışanlara genel prosedürlerle ilgili adil değerlendirmelerden daha fazla anlam ifade etmektedir. Kişiler arası adalet çalışanlara kendilerini birey olarak değerli ve önemli hissettirmektedir. Çalışanların bakış açısına göre, yöneticilerin sergiledikleri adil davranışlar adaletin uygulandığını göstermektedir (Stew ve diğ erleri, 2002, akt: Doğan, 2008).

2.1.2.1.3. Etkileşim adaleti. Bireylerin kendilerine, diğerlerine davranıldığı gibi adil davranmasıyla ilgili algılamalarına etkileşim adaleti denilmektedir (Greenberg, 2011).Etkileşim adalet algısında alınan kararların çalışanlara nasıl veya hangi tarzda söylendiği önemlidir. Çalışanlar söz konusu kararlar alınırken, yöneticilerin diğerleriyle olduğu gibi, kendileriyle de aynı şekilde iletişim kurulmasını beklerler. Kişilerarası etkileşim adalet algısındaki farklılıklar, çalışanların yöneticilerine karşı tepki geliştirmelerine neden olabilmektedir (Özdevecioğlu, 2003). Bunu önlemenin ve etkileşimsel adaleti etkin kılmmanın dört ölçütünü aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Kwak, 2006:10, akt; Yeniçeri, Demirel ve Seçkin, 2009):

1. Saygılı olmak: Nezaketli olmak gibi konulara önem vermek,
2. Gerekçeleme: Açıklama yapmaya özen göstermek,
3. Uygunluk: Yanlış söylemlerden kaçınmak,
4. Açık sözlülük: Samimi ve doğru sözlü olmak.

2.1.2.1.4. Bilgisel adalet. Bilgisel adalet, bireylerin karar verme aşamasında adil bilgi verilmesine yönelik algıdır. Birey yapması veya yapmaması gereken konuda tam bilgilendirilmelidir (Greenberg, 2011). Bilgisel adalet; üstlerin örgütsel işlemlerde, sosyal ve özlük hakları konusunda astlarını bilgilendirmeleri, astlarının

çıkarlarının korunması, bilgi edinme haklarına saygı duymak gibi anlamlarda kullanılmaktadır (Tutar, 2007).

2.1.2.2. Örgütsel adaletin eğitim kurumları açısından önemi.

Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütleri birçok örgütsel değişkenden etkilenmektedir. Bu örgütsel değişkenlerden biri de örgütsel adalet kavramıdır. Eğitim örgütü içerisinde yer alan okulların yönetiminde rol oynayan okul içi ve okul dışı öğeler okul üzerinde etkili olmaktadır. Okulun iç öğeleri olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer personeli ile okul çevresi ve değişik baskı grupları bu öğeleri belirlemektedir (Açıkgöz, 2009).

Sağlıklı bir eğitim örgütü oluşturabilmek için örgüt çalışanlarının, görevlerini yerine getirirken, gereksinmelerinin karşılanması ve örgütsel amaca yöneltebilen adil uygulamaların olması gerekmektedir (Çapraz, 2009). Bir kişiye göre adil olan bir başka kişiye göre olmayabilir. Adalet anlayışındaki bu farklılık, çalışanlara tutarsız davranılması nedeniyle hatalı uygulamalara sebep olmaktadır (Poole, 2007). Adalet algılamalarında hatalı olan uygulamalara; işlerin zorluk dercesine göre aynı ödüllerle ödüllendirilenlerin algıları örnek olarak gösterilebilir. Zor şartlarda çalışan öğretmenlerle daha olumlu ortamlarda çalışan öğretmenlerin maaşlarının aynı olması, bunun yanında hizmet puanlarındaki eşitsizlikler, derece ve terfilerdeki yanlış uygulamalar öğretmenlerin davranışları üzerinde etkilidir. Bu uygulamaların yanında yöneticilerin öğretmenlere adil davranmamaları örnek olarak verilebilir. Özveriyle çalışan bir öğretmenle herhangi bir öğretmen arasında ayırım yapmamak da adaletsizlik olarak algılanır. Çünkü insanlar yaptıkları yanlışların cezasını çekmek zorunda kaldıkları gibi fazlaca yaptıkları doğrularının da ödüllendirilmesini isterler (Doğan, 2008).

Örgütsel adaletin adil olması yukarıda bahsedildiği gibi sadece öğretmenleri değil öğrencileri de etkilemektedir. Adil olan bir öğretmenin sınıf yönetiminde daha başarılı olduğu görülmüştür. Çünkü öğrenci, öğretmenin adil olduğunu bilmekte, işlemsel ve dağıtım adaletini öğretmenin uyguladığını düşünmektedir. Bu da öğrencileri yaptıkları davranışlarda tutarlı ve adil davranmaya teşvik etmektedir (Chory, 2007).

Bu araştırma ile ilgili bir diğer kavramda örgütsel destek algısıdır. Bu kavram, "2.1.3. Örgütsel Destek Algısı" başlığı altında incelenmiş olup, alan yazında konu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.3. Örgütsel Destek Algısı

Algılama, bireyin çevreden edindiği bilgileri alarak kendisi için anlamlı hale getirmesi süreci olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin, çevrelerindeki olayları algılaması farklılık göstermektedir. Bu farklılık, bireylerin kültürleri, inançları, değerleri, tutumları, deneyimleri ve kişilik özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Eren, 2004).

Örgütsel destek algısı; çalışanların örgüte insani özellikler yükleme eğilimine bağlı olarak gelişen, örgütün çalışanların yaptıkları katkılara ne ölçüde değer verdiği ve refahlarını ne kadar önemseydiğine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (İplik, İplik ve Efeoğlu, 2014).

Eisenberger vd. (1986) ise örgütsel destek algısını, örgütün çalışanın katılımına önem vermesi ve iyiliğini önemsemesine yönelik algılar ve çalışanları etkileyen faaliyetlerin örgütün gönüllü olarak gerçekleştirdiğine ilişkin duygular olarak tanımlamaktadırlar.

2.1.3.1. Sosyal Değişim Teorisi.

İşgörenler çalıştıkları kurum tarafından kendilerine değer verildiğini, her durumda ve koşulda yanlarında olduğunu ve örgütün desteğini arkalarında gördüklerinde örgüte karşı bir bağlılık hissederler. Böylece çalışanlar aldıkları örgütsel desteğin karşılığını daha fazla ve içten çalışarak verirler. Bu bağlamda, bireylerin aldıkları örgütsel desteğe karşılık olarak daha fazla ve isteyerek çalışmalarına sosyal değişim teorisi denmektedir (Turunç ve Çelik, 2010a).

Çalışan beklentileri ile örgütsel beklentiler arasındaki ilişkinin incelenmesi 1960'lı yıllarda başlamıştır ve günümüzde de incelenmeye devam etmektedir. Blau'nun (1964) sosyal değişim kuramı işgören ile işveren arasındaki ilişkilerin bir çeşit değişim olduğundan hareketle beklentinin karşılıklı olduğunu ifade etmektedir (Turunç ve Çelik, 2010b).

Sosyal değişim teorisi, örgüt çalışanlarının sosyo-duygusal ihtiyaçlarının karşılanacağı, örgütte verim arttıkça çalışanların ödüllendirileceği ve her durumda yanlarında olunacağına olan inançlarına yönelik algıların oluşacağını varsaymaktadır (Eisenberger ve diğerleri, 2002).

2.1.3.2. Örgütsel destek algısı öncülleri.

Örgütsel destek algısının oluşması için örgütte olması gereken bazı öncüller vardır. Rhodes ve Eisenberger'e (2002) göre işgören de örgütsel destek algısının oluşması için örgütsel adalet, yönetici desteği, örgütsel ödüller ve iş koşulları ve bireysel özellikler olmak üzere dört önemli öncül olması gerekmektedir (Nayır, 2014). Bu öncüller sırasıyla aşağıda incelenmiştir.

2.1.3.2.1. *Örgütsel adalet.* Adalet, çalışanların adalet algısına dayanmaktadır. Çalışanlar örgüt içerisinde adil davranışlarla karşılaştıklarına inandıkları ölçüde, olumlu tutumlar ortaya koymaktadırlar. Bu durumda çalışanlar, yöneticileri ve çalışma arkadaşları ile uyumlu ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmektedirler (Altınöz ve diğerleri, 2012). Bu konu ayrıntısıyla "Örgütsel Adalet" başlığı altında incelenmiştir.

2.1.3.2.2. *Yönetici desteği.* House (1981) yönetici desteğini; duygusal, araçsal, bilgilendirici ve değerlendirici olmak üzere dört destek türü tespit etmiştir. Duygusal destek şefkat, sevgi ve güveni içerirken, araçsal destek ihtiyacı olan bir kişiye yardım için harekete geçmeyi ifade etmektedir. Bilgilendirici destek, bir durum üstesinden gelmek için başkalarına gerekli olan bilgiyi vermek anlamına gelir. Değerlendirici destek ise herhangi bir işlem olmaksızın sadece bilgi vermeyi içermektedir (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013).

Örgüt üyelerinin üretmek için gereksinim duydukları tüm kaynakların yönetim tarafından adil bir şekilde dağıtılması ve üretme aşamasına yönetimin dahil olması yönetici desteğinin bir göstergesidir (Özbağ, 2012). Bu nedenle, eğitim sisteminin temel taşlarından biri olan öğretmenlerin okul yönetiminden destek görmesi ve arkalarında olduğunu bilmesi, okuldaki öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini belirlemede önemli bir faktördür (Nartgün ve Kalay, 2014).

2.1.3.2.3. *Örgütsel ödüller ve iş koşulları.* Bir örgütte, işgörenlerin başarılarının ödüllendirilmesi, işgörenin kararlara katılma olanağının sağlanması, işgörene örgüt içinde değerli gördükleri şeylerin verilmesi, rol belirsizliği-rol çatışması ve stres yaşantısının önüne geçilmesi örgütsel destek algılarını artıracaktır (Önderoğlu, 2010).

2.1.3.2.4. *Bireysel özellikler.* Örgütsel destek algısını etkileyen bireysel faktörler yaş, cinsiyet, eğitim ve hizmet süresidir. Yaş ile ilgili bulgulara bakıldığında

ortak bir nokta bulunamamış bazı çalışmalarda örgütsel destek algısı ile ilişkisi bulunamazken bazı çalışmalarda ise pozitif bir etkisi olduğu saptanmıştır (Karakurt, 2012). Özyer ve Azizoğlu (2014) yaptıkları bir çalışmada cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu bulmuşlardır. Onlara göre kadınların örgütsel desteği daha fazla görmeleri gerekirken, toplum olarak kadınların çalışmaması gerektiğine olan inanç nedeniyle kadınların örgütsel destek algıları düşük bulunmuştur. Özyer ve Azizoğlu (2014), bunu cam tavan uygulaması olarak yorumlamışlar ve kadınların günümüzde çalışma hayatında daha fazla desteklenmeleri gerektiği ve pozitif ayrımcılığın kadın çalışanlara uygulanması gerektiğini savunmuşlardır. Eğitim değişkenine bakıldığında bireysel etkenlerin bazı araştırmalarda örgütsel destek algısını etkilemediği (Nartgün ve Kalay, 2014) bazılarında ise öğrenim durumunun öğretmen performansını etkilediği (Çelik Veziroğlu, 2014) görülmüştür. Özdemir (2010) ise örgütsel desteğin örgütsel özdeşleşmeyi nasıl etkilediğini incelemiş ve 16-20 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek sayesinde daha fazla örgütsel özdeşleşme yaşadıklarını belirtmiştir.

2.1.3.3. Örgütsel destek algısı sonuçları.

Örgütsel destek algılamalarının iki sonucu vardır. Bunlar, psikolojik sonuçlar ve davranışsal sonuçlar olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Bunlardan biri olan psikolojik sonuçlar: yükümlülük duygusu, duygusal bağlılık, performans-ödül beklentisi ve strestir. Örgütsel destek algılamasının diğer bir sonucu ise, örgütsel bağlılık, işe bağlılık, işe ilişkin duygular, performans ve geri çekilme davranışını içeren davranışsal sonuçlardır. Bu sonuçlar, sırasıyla aşağıda incelenmiştir.

2.1.3.3.1. Örgütsel destek algısının psikolojik sonuçları. Örgütsel destek algısında birincil hedef örgütün refahıyla ilgilenmek ve örgütün amaçlarına ulaşmasına yardımcı olmak için zorunluluk hissini ortaya çıkarmaktır. İkinci olarak, örgütün gösterdiği ilgi, onay ve saygı çalışanların örgütsel üyeliğini ve rol statülerini kendi sosyal kimlikleriyle birleştirmelerine yol açan sosyo-duygusal ihtiyaçlarını yerine getirmektir. Üçüncüsü ise örgütün tanımladığı ve artan performansın ödüllendirildiği yönündeki inançların güçlendirilmesidir. Bu hedefler, çalışanlarda iş tatmini yaratacak ve daha olumlu ruh halini oluşturacaktır. Örgüt için faydalarına bakıldığında, örgüte olan duygusal bağlılık artacak ve işten ayrılma niyeti gibi sonuçlar ortadan kalkacaktır (Kaplan, 2010).

2.1.3.3.1.1. *Yükümlülük duygusu.* İşgörenlerin, işlerini zamanında ve hatasız olarak yapma, iş yerinde diğer arkadaşlarıyla iyi geçinme, kurumun imajını koruma ve kurallara uyma gibi yükümlülükleri yerine getirmeye çalışmaları, olumlu örgütsel destek algılamalarının bir sonucudur (Top, 2012). Yapılan bir araştırmada katılımcıların olumlu örgütsel destek algılarının yükümlülük duygusunu arttırdığı ve örgütün yararını gözettikleri saptanmıştır (Eisenberger vd., 2001).

Destekleyici örgütler çalışanları ile gurur duymakta, onlara hak ettikleri değeri vermekte ve onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadırlar. Bunun karşılığında çalıştıkları örgüt tarafından yeterince desteklendiklerini algılayan çalışanlar da örgütlerine karşı bir yükümlülük duygusu içerisinde olacaklardır. Bireyin yüksek düzeyde örgütsel destek algısına sahip olması ait olma algısı, çalışanların örgütün değerleri ve hedefleri doğrultusunda hareket etmelerinde etkili olan önemli bir faktördür (İplik, İplik ve Efeoğlu, 2014).

2.1.3.3.1.2. *Duygusal bağlılık.* Duygusal bağlılık, çalışanın performansını arttıran örgütsel bir destek algılamasıdır. Duygusal bağlılıkta herhangi bir zorlama ve dışarıdan bir baskı yoktur. Birey istediği için bağlılık duyar. Örgütler çalışanların performansını arttırmak için duygusal bağlılığa önem vermelidirler. Çünkü duygusal bağlılık neticesinde çalışanların işe geç gelme, devamsızlık, işten ayrılma, devir hızının azlığı gibi sorunlar en aza indirgenecektir. Böylelikle karşılıklılık ilkesi gereği iş tatmini sağlanmış ve duygusal bağlılığı artan çalışan, performansını da artıracak ve verim artacaktır (Kayasandık, 2013).

2.1.3.3.1.3. *Performans-ödül beklentisi.* Çalışanlar, düşünsel ve fiziksel çabalarının karşılığında çalıştığı iş yerinden başta ücret olmak üzere bir dizi karşılık beklemekte ve almak istemektedirler. Örgütsel destek algısını oluşturan faktörler çalışanın gereksinimlerine bağlı olarak değişmektedir. Üst düzey örgütsel destek algısını oluşturmak için çalışanın; saygı, kabul görme ve sosyal kimlik gibi ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir (Yüksel, 2006).

Öğretmen performansını en çok etkileyen değişkenler; öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yönetici desteği, kural ve uygulamalarda açıklık, fiziksel ortam, eğitimsel hedefler üzerinde uzlaşmadır. Okulöncesi öğretmenlerinin algılarına bakıldığında ise bağımsız anaokulu öğretmenlerinin örgütlerine yönelik algıları, ilkokul ana sınıflarında çalışanlara göre daha olumlu olmaktadır (Çelik Veziroğlu, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel destek algısını etkileyen ve performanslarını

arttıracak olan, uygun eğitim-öğretim ortamları sağlanmalı, takdir ve benzeri ödül beklentileri karşılanmalıdır.

2.1.3.3.1.4. *Stres.* İşten ve iş dışından beklentiler, bazen çalışanların tahammül sınırını zorlamaktadır. Söz konusu beklentilerin altından kalkma konusundaki fiziksel veya psikolojik yetmezlik stres seviyesini yükseltmektedir. Dolayısıyla beklentiler altında ezilme tehdidi ile karşı karşıya olan çalışanların örgütün vereceği desteğe olan ihtiyaçları da artmaktadır (Turunç ve Çelik, 2010a). Stresi tamamen ortadan kaldırmak veya ortaya çıkmasını engellemek ne yazık ki mümkün olmamaktadır. Fakat stresi azaltmaya yarayan faktörler belirlenerek örgüt içerisinde kullanımı sağlanabilir. Örgüt içerisinde stresi azaltan en önemli faktörlerden birisi örgütsel destektir. Örgütü tarafından desteklendiğini hisseden birey stresi daha az yaşayarak işinde doyuma ulaşacaktır (Demirel, 2013).

2.1.3.3.2. *Örgütsel destek algısının davranışsal sonuçları.* Örgütsel destek algısının davranışsal sonuçları, örgüt tarafından desteklenen ve desteklenmeyen çalışanların davranışları ile tespit edilebilmektedir. Desteklenen işine ve örgütüne bağlılık geliştirirken, tam tersi durumda geri çekilme davranışı gösterecektir.

2.1.3.3.2.1. *Örgütsel bağlılık.* Tsui ve Cheng (1999), öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, kendilerini çalıştıkları okul ile güçlü şekilde özdeşleştirmeleri ve okula dahil olmaları biçiminde ifade etmektedirler. Buna göre öğretmenler örgütsel bağlılıklarını; a) okulun amaçlarına ve değerlerine güçlü şekilde inanma ve bunları kabul etme, b) okul adına önemli düzeyde çaba göstermeye istekli olma ve c) okulun bir üyesi olmayı ya da okulda çalışmayı sürdürmeye yönelik güçlü bir istek gösterme davranışlarıyla ifade ederler (Sezgin, 2010, 145).

2.1.3.3.2.2. *İşe bağlılık.* Çalışan ve örgüt ilişkilerinde işe bağlılığı sağlayan ana faktör, ekonomik koşulların iyileştirilmesi, yani çalışanın harcadığı emek karşılığında aldığı maaş ve primin yükseltilmesidir. Alınan ödüllerin artmasıyla çalışanın performansı da artmaktadır. Böylece işinde yapılan ödemelerle ödül alan çalışanın örgüte yönelik algısı olumlu yönde değişir ve işe bağlılığı artar (Eisenberger, Fasolo ve LaMastro, 1990).

2.1.3.3.2.3. *İşe ilişkin duygular.* Rhoades, Eisenberger ve Armeli (2001), yaptıkları bir çalışmada çalışanların örgütten aldıkları destekle kendilerini daha güçlü hissettiklerini ve örgüte karşı bağlılıklarının arttığını bulmuşlardır. Örgüte yönelik

olumlu duyguların geliştirilmesi için örgütsel adaletin uygulanması, ödül uygulamalarının yapılması ve yönetici desteği gerekmektedir.

2.1.3.3.2.4. Performans. Örgütsel destek algısının öğretmen performansının davranışsal sonuçları en çok öğrencileri etkilemektedir. Yönetici desteği gören ve ihtiyaçları karşılanan öğretmen kendini işine daha fazla adayacak ve performansı artacaktır. Böylece daha iyi bir eğitim veren öğretmenin davranışının çıktısı olarak daha nitelikli öğrenciler yetişecektir (Bektaş, 2013).

2.1.3.3.2.5. Geri çekilme davranışı. Çalışanlar örgüt içerisinde çalışmalarına karşılık alamıyorsa, ihtiyaçları karşılanmıyorsa örgütle ilgili olumsuz algılara sahip olurlar. Başarıya ulaşmak için çalışmalarının yeterli takdiri görmemesi çalışanların kendi yeterliliklerini sorgulamalarına ve özyeterlik inançlarında düşüşe sebep olur. Bu durumun bireyde ortaya çıkaracağı sonuçlar ise güdülenme yetersizliği ve geri çekilme davranışlarıdır. Geri çekilme davranışı bireyde eylemsizliğe sebep olur (Bayat, 2002). Bu nedenle bireyleri güdülenme yetersizliklerinin nedenlerinin tespiti için özyeterlik inançlarının incelenmesi gereklidir.

Bu araştırma ile ilgili bir diğer kavramda öğrenilmiş güçlülüktür. Bu kavram, “2.1.4. Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı” başlığı altında incelenmiş olup, alan yazında konu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.4. Öğrenilmiş Güçlülük Kavramı

İnsan yaşamı boyunca, içinde bulunduğu topluma uyum sağlama dürtüsü taşır ve bireyin denetimi ötesinde gerçekleşen olaylara belirli bir bakış açısı geliştirir. Topluma uyum sağlama dürtüsü taşıyan her bireyin kendine has bir anlayışı, örgütsel ve birlikçi görüşün daha yararlı olduğuna dair algılamaları vardır. Bu algılamalar sayesinde ileriye doğru atılacak her bir adım, duygusal ve fizyolojik güçlükleri aşma kuvveti verir.

Bireyin; duygusal ve fizyolojik tepkileriyle başa çıkmak için kişisel kaynaklarından ve bilişlerinden yararlanması, planlama, problemi tanımlama, seçenekleri değerlendirme ve sonuçları tahmin etme gibi problem çözme stratejilerini kullanması, doyumunu erteleyebilme becerisine ve içsel olaylarını erteleyebileceğine dair genel bir inanca sahip olması gibi davranışlar öğrenilmiş güçlülük olarak açıklanmaktadır (Bekci, 2009). Bunu Sobacı ve Polatçı (2014) ise kısaca “zorluklarla güçlü şekilde mücadele yetisi” olarak ifade etmişlerdir.

Öğrenilmiş güçlülük kavramı ilk olarak Meichenbaum (1977) tarafından, kendini denetleme becerisi olarak ifade edilmiş ve "karşılaştığı sorunlarla başa çıkma becerisi" olarak tanımlanmıştır. Ona göre, insanlar karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilirler ve yaşamlarıyla ilgili olumsuz algılarını olumlu algılara dönüştürebilirler. Bandura da (1977) benzer şekilde bireylerin kazandığı yeterliliklerinin yaşamlarında tecrübe ettikleri olaylar sonucunda oluştuğunu ve bu tecrübeler sayesinde güçlülüklerle baş edebildiklerini ve başarılı sonuçlar elde ettiklerini ifade etmiştir (Rosenbaum, 1980a). Rosenbaum (1980a) ise bu kavramı, kendini kontrol etme becerisi olarak değil "öğrenilmiş güçlülük" olarak tanımlamıştır. Ona göre öğrenilmiş güçlülük; "bireylerin yaşam boyu geliştirdikleri ve stresle baş etmelerini sağlayan davranış repertuarı" olarak tanımlanmaktadır (akt; Karakoç, 2009, 8). Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük teorisi Bandura'nın (1977) kendini denetleme becerilerinin (öz kontrol) bir üst boyutu olarak ortaya çıkmıştır. Ona göre, bireyin kendini yeterli hissetmesi, olaylar karşısında kendini denetleyebilmesi öğrenilmiş güçlülüğü arttırmaktadır (Gün Öztaykutlu, 2014).

Kendini denetleme (Öz-kontrol) kavramını içeren bazı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlardan ilki Kanfer'e ait olan 'Öz Düzenleme Modeli'dir. Bu modele göre herhangi bir zamanda ortaya çıkan davranış birbiri ile etkileşim içinde olan üç temel davranışla açıklanmaktadır. Bu temel davranışlar ortama özgü özellikler, kişinin kendisinin ürettiği davranışlar ve biyolojik değişkenlerin oluşturduğu davranışlardır (Türesin, 2012). Kanfer (1970) kendini kontrol davranışlarını bireyin kendi davranışlarını değerlendirmesi özel bir durumu olarak görmektedir. Kanfer'e göre bireyin davranışlarını değerlendirme süreci öz izleme, öz değerlendirme ve öz pekiştirme aşamalarından oluşmaktadır. Öz izleme aşaması, düşünerek ve dikkatli olarak bireyin davranışlarına odaklanmasını içermektedir. Öz değerlendirme, bireyin kendi öğrenimleri sayesinde davranışlarını değerlendirmesini içermektedir. Öz pekiştirme ise, öz-değerlendirme sürecinden elde edilen bilgilerin kayıt edilmesi ve bu bilgilere bireylerin gösterdikleri tepkiler anlamına gelmektedir. Bu aşamada, kişi sözlü ifadeleri ya da dışsal ödülleri bir motivasyon aracı olarak kullanmaktadır (Kanfer, 1970).

Bireyin baş etmek zorunda kaldığı bir duruma karşı çaba göstermesi için bu durumu yapabileceğine dair güdülenmesi gerekmektedir. Kiefer (2001), bu güdülenmenin gerçekleşmesini özyeterlik modeli ile açıklamıştır. Özyeterlik modeli bireylerin yaşam olayları karşısında kendilerini yönetirken gerektiğinde başa çıkma davranışlarını başlatıp başlatmayacağına ve ne kadar çaba sarf edeceğine dair güdüsünü ortaya

koymaktadır. Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük teorisinde, bu güdülenmenin yeterli olmayacağı, bunun yanında durumlarla baş etme yeteneğine sahip olunması gerektiği belirtilmektedir. Öğrenilmiş güçlülük bir davranış repertuarı olarak sadece güdülenme ile değil modelle öğrenme ve eğitim yoluyla da kazanılmaktadır. Aynı zamanda duyguların, acının ve istenmeyen düşüncelerin kontrolünde kullanılan bilişsel bir beceridir, entelektüel ve sosyal güçlülük anlamına gelmemektedir. Rosenbaum kavramı tanımlarken, olayların kontrolünden çok, bunların istenmeyen etkilerinin değerlendirilmesine dikkat çekmiştir (Masalcı Burçak, 2012).

Bireyin yaşamındaki istenmeyen olayların etkilerinin değerlendirmesi bilişsel düzenlemeler yaparak mümkün olmaktadır. Rosenbaum ve Ben - Ari (1986), kişilik ve davranışsal repertuarlar ve bilişleri düzenleme işlemi arasındaki bir farklılık olduğunu belirtmişler ve bu farklılığı gösteren bir model geliştirmişlerdir. Bu modele bilişleri düzenleme işlemi (Process Regulating Cognitions-PRC) adı verilmektedir. Bilişleri düzenleme işleminde kendini düzenleme davranışlarından oluşan bilişsel bir repertuar kullanılmaktadır. Bilişsel repertuarlar olaylara anlam kazandırarak, olayların nedenselliğini yorumlama, gelecek için beklentileri geliştirme ve bu olayları denetleme yeteneğini içermektedir. Bilişleri düzenleme işlemi repertuarları, kişinin durumlara göre kendini kontrol gereksiniminin ortaya çıkmasını sağlar ve tepkilerini koordine etmesine olanak verir. Bu tepkiler psikolojik saptamalarla karşılıklı etkileşim içine girerek, diğer kişilik repertuarları ve davranışların duruma uygun bir biçimde yansıtılmasını sağlamaktadır (Bekci, 2009).

Zauszniewski (2011) ise öğrenilmiş güçlülük teorisini kişisel ve sosyal güçlülük kavramlarına dayandırarak yeniden modellendirmiştir. Bu modele göre, kişisel güçlülük; günlük faaliyetleri nasıl düzenleyeceğini öğrenmeyi, kendi kendine olumlu konuşmayı kullanarak yaşamdaki stresörlerle başa çıkmayı, koşullara pozitif bir biçimde tekrar şekil vermeyi, yeni düşünceler keşfetmeyi ve bireyin genel tepkilerini değiştirmeyi içermektedir. Kişisel güçlülüğün sayılan bu unsurları yaşam içerisinde gelişerek öğrenilebilmektedir. Modelin ikinci bileşeni olan sosyal güçlülük ise ihtiyaç duyulduğunda yardım almayı, aile ve arkadaşlara destek için danışmayı ve diğerleriyle ilgili düşünceleri değiştirmeyi içermektedir. Böylelikle öğrenilmiş güçlülük, acı, duygusal faktörler ve çevresel faktörlerin denetim altına alınmasını sağlamaktadır. Modelin Rosenbaum'un teorisinden farkı içsel ve dışsal olaylara karşı bireyin güçlülüğüdür. Rosenbaum, -birey her ne kadar dışsal olaylardan etkilense de- öğrenilmiş güçlülüğün asıl amacının içsel olayların düzenlenmesi olduğunu belirtmiştir (Türesin, 2012).

Öğrenilmiş güçlülük ve psikolojik sağlamlık çeşitli kaynaklarda benzer anlama gelen kavramlar olarak ele alınmışlardır (Dayıoğlu, 2008; Ekici, 2014). Günümüzde aynı anlam olarak kullanılan bu iki kavramın ortak noktası; *“bir amaca hizmet etmek için davranışın düşünceyi oluşturması”* ilkesine dayanmaktadır. Amaç odaklı değişen bu kavramların tanımı ise şu şekildedir: *“Sergilenen davranışların amaca ulaşması durumunda organizmada oluşan özgüven durumu ve amaca yönelik olumlu düşünceler oluşturma tutumudur”* (Ekici, 2014). Dayıoğlu (2008) da bu görüşü destekleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğrenilmiş güçlülük ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bulgularında, yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin psikolojik sağlamlık puanları da yüksek olduğu saptanmıştır.

2.1.4.1. Öğrenilmiş güçlülüğün türleri ve boyutları.

Öğrenilmiş güçlülük kavramı, bireyin kendi davranışlarını düzenleme sürecidir. Bu süreç güdülenme temeliyle yaklaşan modellerin bir tamamlayıcısı olarak ortaya atılmıştır (Dağ, 1991). Rosenbaum (1980) bu kavramın, duyguların ve bilişlerin düzenlenmesi işlevini gören bilişsel bir beceri olduğunu belirtmiştir. “Öğrenilmiş Güçlülük” kavramı “Öz Denetim” kavramının yerine önerilmiştir. Öz denetim teriminin içsel arzuların kendi kendine kısıtlanması gibi bir anlam içermesi nedeniyle Rosenbaum (1983) öğrenilmiş güçlülüğü bu terimin yerine koymuştur.

Birey içsel olayları düzenlerken, öğrenilmiş davranışları nerede ve nasıl kullanacağını belirler. Rosenbaum’a (1998) göre, öğrenilmiş güçlülük 3 türe ayrılmıştır. Bunlar: “düzeltici” “yenilikçi” ve “deneyimsel öz kontrol” dür. Düzeltici olan türde, hedefe yönelik mevcut davranışlar korunarak içsel deneyimlerin etkilerinin en aza indirgenmesi sağlanmaktadır. Yenilikçi türde, var olan davranışlar ve alışkanlıklar değiştirilerek yeni davranış ve alışkanlıklar oluşturulur. Deneyimsel öz kontrolde ise yeni davranışların ortaya çıkmasına yardımcı olmaktadır (Gün Öztaykutlu, 2014).

Rosenbaum (1980a), bireyin kendi davranışlarını kontrol etmek ve çevresinden kaynaklanan olaylarla baş edebilmek için bireysel kaynakları kullandığını ifade etmiştir. Bu kaynaklar; duygusal kaynaklar, acı hissi ve bilişsel süreçlerdir. Bu kaynaklardan yararlanarak öğrenilmiş güçlülüğün dört boyutu olduğunu ve bunları:

1) Bireyin öğrenilmiş yaşantısı ve bilişsel çıkarımlarını kullanarak duygusal ve fizyolojik kaynaklı etkenlerle başa çıkabilmesi

- 2) Planlama, problem durumunu tanımlama, alternatifleri değerlendirme ve sonucu tahmin etme gibi problem çözme stratejilerinin aşamalarının uygulanması,
- 3) Uzak amaçlara ulaşabilmek için, bir an önce elde edilebilecek doyumun ertelenebilmesi,
- 4) İçsel olaylarla ilgili tüm bu davranışları yapabilme yeteneğine olan inancı (Rosenbaum, 1983) olarak açıklamıştır.

Yukarıda sayılan özelliklere sahip bireylerin, stresli ortamlarda daha yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olmaları beklenilmektedir (Polatçı ve Boyraz, 2010). Diğer yandan, Rosenbaum ve Ben-Ari'nin (1985) yaptığı bir çalışmada, öğrenilmiş güçlülüğü düşük olan bireylerin stresli ortamlarda psikolojik sorunlar yaşadığı ve zorluklarla başa çıkmada zorlandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda zorluklarla başa çıkmada zorlanan bu bireylerin öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı tespit edilmiştir. Öğrenilmiş güçlülüğün tam tersi olan öğrenilmiş çaresizlik bireylerin bir şeyi yapamayacaklarına olan inançlarıdır ve kendini denetleme becerilerini kazanana kadar devam etmektedir (Rosenbaum ve Palmon, 1984; Rosenbaum ve Ben-Ari, 1985).

Rosenbaum (1980b) yaptığı bir çalışmada, acıya karşı duyarlılığı azaltmak için katılımcıların bir kısmına bir strateji belirlemelerini istemiş (Örneğin: güzel bir olayı düşünün), diğer katılımcılardan ise bir strateji belirlemeleri istenmemiştir. Sonuç olarak, strateji belirleyen katılımcılar kendilerini denetleyerek yeni davranışın ortaya çıkmasını sağlamış ve durumla baş edebilmişlerdir. Herhangi bir strateji belirlemeyen katılımcılar ise bu durumla baş etme becerisi gösterememişlerdir. Bu nedenle zor durumlarla baş edebilmek için öğrenilmiş güçlülük becerilerinin kazanılmış olması gerekmektedir.

2.1.4.2. Öğrenilmiş güçlülük becerilerinin kazanılması.

Öğrenilmiş güçlülük becerilerinin kazanılması için bireyin karşılaştığı olumsuz durumlarla başa çıkma davranışını gösterebilmesi gerekmektedir. Lazarus ve Folkman (1984) başa çıkma davranışını dışsal ya da içsel isteklerin bireyin kaynaklarını aştığı durumlarda bireyin bilişsel ve davranışsal çabalarında sık sık değişikliğe giderek bu durumu yönetmesi olarak tanımlamıştır. Başa çıkma, duygu odaklı ve problem odaklı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Duygu odaklı başa çıkma, stres yaratan ortamlarda durumun neden olduğu olumsuz duyguların düzenlenmesini içermektedir. Problem odaklı başa çıkma ise duygu odaklı başa çıkmanın aksine, değişimin mümkün olduğu yolundaki değerlendirmeleri içermekte

olup problem durumu kontrol etmeye ya da değiştirmeye yönelik davranışsal çabalarıdır. Etkili başa çıkma becerilerine sahip olmak, beraberinde güçlü ve dayanıklı olmayı da getirmektedir (Bayraklı ve Kaner, 2012).

Bireyin yaşamda karşılaşılan zorluklarla güçlü ve dayanıklı bir şekilde mücadele etmesi, bireyin kendini yeterli, önemli, başarılı ve değerli olarak algılaması gerekmektedir. Bu da bireyin kendisine karşı olumlu ya da olumsuz tutumu olarak adlandırılan “benlik saygısı” ile mümkündür. Yüksek benlik saygısına sahip olan bireyler etkili başa çıkma becerilerine sahiptirler ve bu beceriler şu şekilde sıralanmaktadır (Güloğlu ve Kararımak, 2010):

- a- Girişken olmak
- b- Mücadeleden vazgeçmemek
- c- Çevredekilerle iyi ilişkilere sahip olmak
- d- İnsanlar üzerinde olumlu izlenim bırakmak
- e- Grup içinde konuşmaya istekli olmak
- f- Kendini olumlu algılamak
- g- Saygınlıklarını tehdit edici olaylara karşı daha az savunmasız olmak
- h- Denetim duygusuna sahip olmak
- i- Problem yönelimli etkinliklere yönelmek
- j- Yaşam doyumu ve mutluluk gibi özelliklere sahip olmak

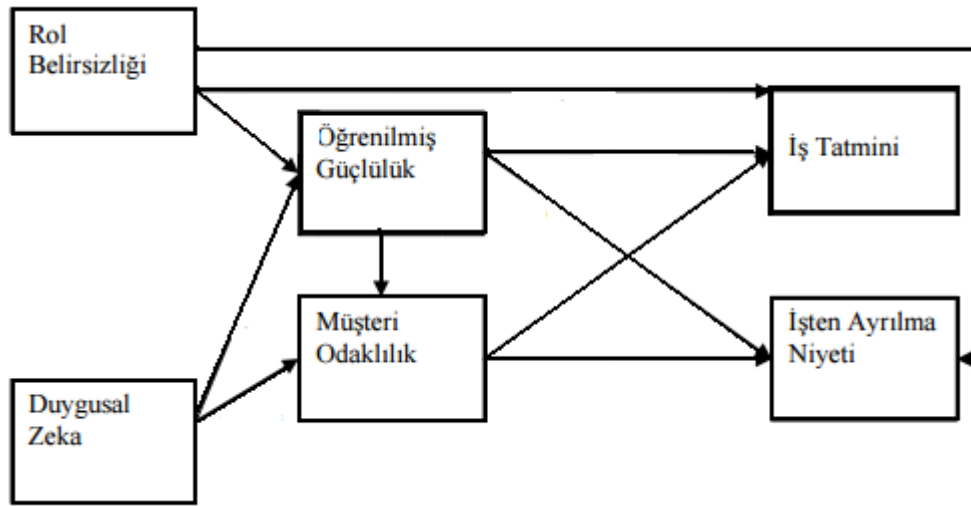
Yukarıda sayılan yüksek benlik saygısına sahip bireylerin tam zıttı olan düşük benlik saygısına sahip bireylerde durum daha farklıdır. Düşük benlik duygusuna sahip bireyler karşılaştıkları zorluklarda başa çıkma becerilerini göstermekte yetersiz kalmakta ve şu özellikleri sergilemektedirler (Güloğlu ve Kararımak, 2010):

- a- Depresyon ve intihar eğilimi
- b- Yeme bozuklukları
- c- Kaygı gibi içsel problemler
- d- Akademik başarısızlık
- e- Madde kullanımı
- f- Şiddet
- g- Anti-sosyal davranışlar

Sayılan bu olumsuz özelliklerin daha aza indirgenmesi ya da tamamen ortadan kaldırılmasına yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda benlik saygısı ve psikolojik sağlamlığı arttıran grup çalışmalarına ve davranış terapilerine yer

verilmiştir. Uygulanan bu çalışmalar bireylerde karşılaşılan zorluklarla mücadele etmeyi kolaylaştırmakta ve öğrenilmiş güçlülük becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırmaktadır (Oğurlu ve Gürkan, 2006, 2006).

Öğrenilmiş güçlülük durumsal şartlarla, başkalarını modelleme ile veya eğitimle öğrenilebilmektedir. Bunun için yukarıda bahsedilmiş olan öğrenilmiş güçlülüğün tüm boyutları kullanılmalıdır. Örgütlerde baş edilmesi gereken bir durumla karşılaşıldığında problem çözme becerilerinin kullanılması, bilişsel yeteneklerin kullanılması, doyum erteleyebilme ve içsel olayları kontrol edebilme yeteneğinin kullanılması gerekmektedir. Polatçı ve Boyraz (2010) öğrenilmiş güçlülük becerilerinin kazanılabilmesi için bir model geliştirmişlerdir. Bu model Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrenilmiş Güçlülük Modeli (Polatçı ve Boyraz, 2010).

Şekil 1’den anlaşılacağı üzere, öğrenilmiş güçlülük becerilerinin kazanılması duygusal zeka, rol belirsizliklerinin olmamasına bağlıdır. Rol belirsizliği bireyin işinde kendinden ne beklediğini tam olarak bilmediği durumlarda ortaya çıkmaktadır ve bireyin işinde karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla rol belirsizliği düşük olan örgüt çalışanlarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksektir. Modelde ele alınan müşteri odaklılık, çağdaş pazarlama anlayışı kapsamında örgüt faaliyetlerinin çıkış noktasının müşteri, nihai amacının ise müşteri tatmini olmasını ifade etmektedir. Müşteri odaklılık öğretmenler için düşünüldüğünde öğrenci odaklılığa karşılık gelmektedir. Yetersiz eğitim-öğretim materyallerinin oluşturduğu iş sorunlarının üstesinden gelmeye çalışan öğretmenlerin; eğitimde nihai amaç olması gereken öğrenci ihtiyaçlarının

karşılanması için örgütleri tarafından destek görmeleri gerekmektedir. Modelde örgütleri tarafından desteklenen ve bu sayede öğrenilmiş güçlülüğü yüksek olan öğretmenlerin öğrenci odaklılığının da yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aksi durumda, öğrenilmiş güçlülüğü düşük olan öğretmenler, işlerinden tatmin olmama durumuyla karşı karşıya kalabilmekte ve işten ayrılma niyetine sahip olabilmektedirler (Polatçı ve Boyraz, 2010).

2.1.4.3. Öğrenilmiş güçlülüğün öğretmenlik mesleği ile ilişkisi.

Öğretmenleri meslek yaşamlarında etkileyen bireysel ve çevresel etkenler bulunmaktadır. Bireysel etkenler; psikolojik etkenler (kişisel inançlar) ve duyuşsal etkenlerdir (acı, duygu ve bilişsel süreçler) (Rosenbaum, 1980a). Bireysel etkenlerden biri olan kişisel inançlara bakıldığında, birey olumsuz bir olayla karşılaştığında bunun hayatının sonu olduğunu ve çözülemeyeceğini düşünüyorsa kişisel inançlar öğrenilmiş güçlülüğü azaltan bir etken olmaktadır (Neenan, 2009). Öte yandan sürekli stres yaşayan ve mutsuz olan bireyler depresyona yatkındırlar. Sorunlarını çözmeye konusunda kendine güvenmeyen bu bireyler, bunların başkaları tarafından çözümlenmesini bekler ya da kontrol edemedikleri bir durum veya olaya odaklanırlar. Bu nedenle depresyon, bir durumla başa çıkma olan öğrenilmiş güçlülüğü etkileyen bir faktördür (Brooks ve Goldstein, 2003). Eğitim kurumlarında da bu sayılan etkenler, öğretmenlerin zorluklarla başa çıkmalarını etkilemekte, olumsuz kişisel inanç ve kendine güven eksikliği yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Öğretmenlerin baş etmek zorunda kaldıkları etkenlerden ikincisi ise çevresel etkenlerdir. Beltman, Mansfield ve Price (2011), öğretmenleri mesleki yaşamında etkileyen çevresel etkenleri şu şekilde listelemişlerdir;

1. Sınıf ve okuldaki sorunlar
2. Çalışma sorunları
3. Sınıf yönetimi/davranış problemi olan öğrenciler
4. Dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması
5. Desteklemeyen/işleri organize etmeyen lider
6. Kaynak ve donanım eksikliği
7. Velilerle ilişkiler
8. Coğrafi/sosyal dışlanma
9. Meslektaşlarla ilişkiler
10. Eş, veli ve müdürün baskısı
11. Diğerleri tarafından hazırlanan malzemelerin kullanılması

12. Mesleki zorluklar
13. Ağır iş yükü, zaman yetersizliği, yetersiz öğretim etkinlikleri
14. Zor okullar, ders veya sınıflar
15. Başkası tarafından zorla yaptırılan uygulamalar
16. Uygunsuz müdahale, güvensizlik
17. Müfredat/sınıfın bilgi düzeyi
18. Desteklenmemek/rehber olmaması
19. Düşük maaş/düşük gelir.

Yukarıda sayılan çevresel etkenler nedeniyle öğretmenler stres yaşayabilmektedirler (Baltaş ve Baltaş, 2008). Öğretmenlerin stresle baş ederek daha iyi bir eğitim verebilmeleri için stres aşamalarına bakılmalıdır. Stres aşamaları;

1. Alarm Aşaması: Kişi dış uyarıyı algılar ve kalp hızı artar. İnsan vücudu bu durumla baş edebilmek için çabalar (Baltaş ve Baltaş, 2008).
2. Direnç Aşaması: Bireyin strese karşı direnç geliştirerek duruma uyum sağladığı süreçtir. Birey bu süreci tamamlayamazsa tükenmişlik meydana gelmektedir (Akpınar, 2006).
3. Tükenme Aşaması: Stres uzun süre devam ederse tükenme gerçekleşir (Gamsız, 2013).

Yukarıda sayılan aşamaların belirtileri ise uyku ve yemek yeme alışkanlıklarında bozulma, sık hastalanma, işe gitmede isteksizlik, benlik saygısını kaybetme, psikolojik sağlığını kaybetme ve psikolojik iyi olma halinin ortadan kalkmasıdır (Bobek, 2010). Masten (1994), stres kaynakları aşırı ya da hayatı tehdit edici boyutlara ulaştıklarında, öğrenilmiş güçlülüğün yerini tükenmişliğin aldığını belirtmiştir (Gürgân, 2006). Clanton, Rude ve Taylor'ın (1992) yaptıkları bir araştırmada, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip çalışanların tükenmişlik düzeylerinin yüksek boyutlara ulaştığı ve aynı şekilde yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip çalışanların sorunlarla baş ederek düşük tükenmişlik düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle öğrenilmiş güçlülük, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmelerinde önemli bir faktör (Basım, Çetin, 2011) olarak görülmektedir.

Öğrenilmiş güçlülüğü etkileyen örgütsel nedenlere bakıldığında rol belirsizlikleri, rol çatışmaları ve iş yükü öğrenilmiş güçlülüğü etkilemektedir. Rol belirsizliği, kişinin kendisine verilen bilgiyi yetersiz olarak algılamasıdır. Rol çatışması ise, çalışanın farklı çalışma gruplarının beklenti ve taleplerine maruz kalmasıdır. İş yükü ise eşit ya da eşit olmayan işleri ifade etmektedir. Öğrenilmiş güçlülüğe sahip olan bireyler rol

belirsizliklerinin, çatışmaların ve iş yükünün eşit dağıtılmadığı durumlarda örgüt kaynaklarını kullanarak işleriyle ilgili görevlerini yerine getirebilmektedirler (Polatçı ve Boyraz, 2010). Beltman, Mansfield ve Price (2011) yaptıkları bir araştırmada öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerini destekleyen kişisel özellik, özyeterlik, başa çıkma becerisi, öğretim becerisi, mesleki gelişim ve yansıtma, öz-bakım gibi etkenleri Şekil 2’de listelemişlerdir:

Kişisel Özellikler	Özyeterlik	Başta Çıkma Becerisi
Fedakârlık; ahlaki etkisi; inancı etkiler Güçlü içsel motivasyon- mesleki anlamda Süreklilik; sağlamlık; azimli olma Pozitif tutum; coşku; iyimserlik Dışsal uyarıcılarla motive olmaz Mizah duygusu Duygusal zeka; duygusal denge Cinsiyet; kadınlar başta çıkma becerilerinde daha aktif Sabırlı Esnek Hatalarını kabul etme/risk almada isteklilik	Yeterli, gururlu olma ve güven duygusu İç denetim odağı; bir şeyi yapabileceğine olan inanç Tecrübeyle artan özyeterlik	Yardım isteyerek problem çözme becerisi Devam edebilme, başarısızlığı kabul etme, öğren + devam et Başta çıkma becerilerini kullanma Yüksek düzeyde güçlü bağlantılarını ve sosyal yetkinliğini kullanma becerisi
Öğretim Becerisi	Mesleki Gelişim ve Yansıtma	Öz-Bakım
Öğrencileri tanıma, onlara başarmalarında yardımcı olma, yüksek beklenti Öğretim uygulamaları alanında becerikli Öğretim yeteneğine güven duyma Yaratıcı + yeni fikirlere açık	Öz-denetim, öz-değerlendirme, yansıtma Mesleki beklentiler Mesleğinde rehberler, liderler, rol modelleri gibi hareket etmek Mesleki eğitime kendini adanmış	Kendi sağlığıyla ilgili sorumluluklarını yerine getirmek Anlamlı ilişkiler kurma Nitelikli olma

Şekil 2. Öğretmenlerin Öğrenilmiş Güçlülüklerini Destekleyen Etkenler (Beltman, Mansfield ve Price, 2011).

Şekil 2’ye bakıldığında öğretmenin güçlülüğünü arttıran pozitif tutum ve duygusal zekânın; problem çözme becerisini, risk alabilmeyi kolaylaştırdığı görülmektedir. Kendisiyle barışık olan, hatalarını kabul eden ve içsel motivasyona sahip öğretmenlerin; sosyal iletişimlerinin artmasına ve yansıtma yeteneği ile kendi öğrenilmiş güçlülük becerilerini öğrencilerine aktarmalarına katkıda bulunmaktadır (Knight, 2007).

2.1.4.4. Öğrenilmiş güçlülüğün ilişkili olduğu kavramlar.

Öğrenilmiş güçlülük ile ilgili alan yazın incelendiğinde öğrenilmiş güçlülüğün yılmazlık, özyeterlik, kontrol odağı, öğrenilmiş çaresizlik, stres ve umutsuzluk ile ilişkilendirildiği görülmektedir.

2.1.4.4.1. *Öğrenilmiş güçlülük ve yılmazlık (resilience) ilişkisi.* Yılmazlık kavramının, alan yazında birçok farklı şekilde ifadeleri bulunmaktadır. Bu farklılık, "Resilience" kavramının Türkçe'ye çevrilirken oluşan eş anlamlı kelimelerden kaynaklanmaktadır. "Resilience" kavramının karşılığı olarak: 'Kendini toplama gücü'(Terzi, 2005), 'Toparlanma', 'Güçlülük', 'Psikolojik güçlülük', 'Dirençlilik', 'Yılmazlık' (Demirbaş, 2010), 'Sağlamlık', 'Psikolojik dayanıklılık' (Güloğlu ve Kararımak, 2010), 'Dayanıklılık', 'Psikolojik sağlamlık' terimlerinin kullanıldığı görülmektedir (Basım ve Çetin, 2011). Yılmazlık ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, yılmazlığın öğrenilebilir bir kişisel özellik olarak ortaya çıktığı görülmüştür (Beardslee ve Podorefsky 1998, akt; Basım ve Çetin, 2011, 2). Bu nedenle, bu kavram öğrenilmiş güçlülük ile ilişkilendirilmektedir.

Yılmazlık kelime anlamı dirençlilik, çabuk iyileşme gücü, zorlukları yenme gücü, esneklik olarak tanımlanmaktadır. Yılmazlık, olumsuzluklara rağmen başarmayı sağlayan kişisel nitelikleri içermektedir. Öğrenilmiş güçlülükte benzer şekilde olumsuzluklara rağmen başarıya güdüsü oluşturmakta ve kaynağını içsel olaylar oluşturmaktadır (Gürkan, 2006). Gürkan (2006) yılmazlık ve öğrenilmiş güçlülük arasındaki bu benzerliği incelemiştir. Araştırmasında, Yılmazlık ve Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçekleri arasındaki ilişkiyi yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bulmuştur (0.77, $p < 0.001$). Kaner ve Bayraklı (2010)'da benzer bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda geliştirdikleri Anne Yılmazlık Ölçeği ile Rosenbaum Öğrenilmiş Güçlülük Ölçeği arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır (0.45-0.58, $p < 0.001$).

Yapılan bir başka çalışmada, zorlu koşullarda yetişen bireylerin öğrenilmiş güçlülüklerinin düşük olması beklenirken daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Edwards ve Riordan'ın (1994) yaptığı bir çalışma söz konusu bu durumu doğrulamaktadır. Çalışmalarına göre, fakirlik, sosyal ve politik baskılara rağmen düşük öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip olması beklenen Kuzey Afrika zencilerinin, beyazlara göre daha yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeylerine sahip

oldukları görülmüştür. Bu bulgu, yılmazlık alanında yapılan araştırmalarla tutarlı bulunmakta ve ilişkilendirilmektedir (Boyraz ve Aydın, ?).

2.1.4.4.2. Öğrenilmiş güçlülük ve özyeterlik ilişkisi. Özyeterlik, kişinin çevresinde olup bitenler üzerinde etkili olabilecek biçimde bir edimi başlatıp sonuç alıncaya kadar sürdürebileceğine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura 1994, akt; Yıldırım ve İlhan 2010). Özyeterlik yetenekli olmayı değil kişinin kendi kaynaklarına güvenmesine karşılık gelmektedir. Bir durumla baş etme becerisine sahip olan, ancak özyeterliği düşük olan kişiler, söz konusu becerilerini harekete geçirememektedirler. Özyeterlik kavramı, bir eylemin planlanması, gerekli becerilerin farkında olunması ve örgütlenmesi, zorluklarla birlikte elde edilecek kazançların gözden geçirilmesi sonucunda oluşan güdülenme düzeyi gibi öğeleri içermektedir. Güçlü bir özyeterlik; başarı ve iyilik halinin oluşmasını, kişisel gelişimi ve becerilerin çeşitlenmesini sağlamaktadır. Önceki başarılı deneyimler, kişisel olarak benzer özellikleri taşıyan diğer insanların başarı örnekleri, çevreden gelen olumlu geribildirimler ve buna bağlı olarak gelişen olumlu duygular özyeterlik inancını besleyen kaynaklardır. Bir eylem başarısızlıkla sonuçlandığında, özyeterliği yüksek olan bir kişi, bu başarısızlığı kendi eksikliğine değil, kullanılan yöntem ve stratejilerin yanlışlığına bağlamaktadır. Bandura'ya göre, düşük ve yüksek özyeterliğe sahip olan bireyleri ayırt eden en önemli özellik, özyeterliği yüksek olan bireylerin başarısızlıkları karşısında çabuk toparlanıp eylemlerinde ısrarcı olmaları, yani yılmamalarıdır (Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu nedenle, özyeterliği yüksek olan bireylerin olaylarla baş etme becerilerini, yılmamalarını belirten öğrenilmiş güçlülüklerinin de buna bağlı olarak yüksek olması beklenmektedir. Yıldırım ve İlhan (2010) yaptıkları bir çalışmada, bireylerin özyeterlik puanları ile öğrenilmiş güçlülük puanları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuşlardır.

Rosenbaum, öğrenilmiş güçlülük kavramının dört temel öz kontrol becerisini açıklarken özyeterlik inancının bunlardan birisi olduğunu ifade etmiştir. Ona göre bireylerin içsel olayları düzenleyebilme yeteneklerine ait genel inançları özyeterlik inancını yansıtmaktadır. Öğrenilmiş güçlülüğü düşük olan bireyler, başarısızlıkla karşılaştıklarında bunu kendi yetersizliklerinden kaynaklandığını düşünmekte buda düşük özyeterlik inancını oluşturmaktadır. Tam tersi durum olan yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireyler, başarısızlık ile karşılaştıklarında yılmamakta ve kendileri ile ilgili daha olumlu değerlendirmeler yapmaktadırlar (Rosenbaum ve Benari, 1985).

2.1.4.4.3. *Öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı ilişkisi.* Kontrol odağı ilk olarak Rotter tarafından ortaya atılmıştır. Rotter 'a göre kontrol odağı, bireyin iyi ya da kötü olarak kendisini etkileyen olayları kendi yeteneklerine, özelliklerine, kaderlerine ya da başka bireylerin olaylara etkisi gibi değişkenlere bağlama eğilimidir. Bu eğilim, bireyin olayları algılama şekline göre değişmekte, iç ve dış kontrol odaklı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İç kontrol odaklı bireyler yaşantılarını kendilerinin belirlediğine, dış kontrol odaklı bireyler yaşantılarını başka bireylerin, şansın ve kaderin belirlediğine inanmaktadırlar. Bu nedenle dış kontrol odaklı yaşayan bireyler, olayların kendileri dışında geliştiğine inanır ve zorlu bir durum için çaba sarf etmezler (Masalcı Burçak, 2012).

Dağ (2002), öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmış ve başa çıkma becerilerinin dış kontrol odaklı olma ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla öğrenilmiş güçlülüğü düşük bireylerin dış kontrol odaklı oldukları söylenebilir. Söz konusu bu durumu destekleyen bir başka çalışmayı da Akbalık (2005) gerçekleştirmiştir. Çalışmasında, kaygı düzeyi yüksek ve dış kontrol odağına sahip bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Aksine kaygı düzeyi düşük ve iç kontrol odağı yüksek bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek bulunmuştur.

Dış kontrol odaklı olmanın bazı biyolojik bağımlılıklara sebep olduğu araştırmacılar tarafından saptanmıştır. Gözene (2002), öğrenilmiş güçlülük düzeyinin kontrol odağı üzerindeki etkisini ve dış kontrol odağının sebep olduğu riskli alkol sorununu incelemiştir. Araştırmasının sonucunda, dış kontrol odaklı olma ve düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip olmanın riskli alkol kullanımına sebep olduğunu bulmuştur.

Cenkseven (2001) yaptığı araştırmasında, sigara içmeyen, içen ve sigarayı bırakmış üniversite öğrencilerinin dış kontrol odağı inanç düzeylerini ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, sigara içmeyen öğrencilerin dış kontrol odağı inanç düzeylerinin sigara içen ve sigarayı bırakmış öğrencilerde daha düşük, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan öğrencilerin düşük ve orta düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip olanlardan daha düşük dış kontrol odağına sahip olduğu saptanmıştır.

2.1.4.4.4. *Öğrenilmiş güçlülük ve öğrenilmiş çaresizlik ilişkisi.* Öğrenilmiş çaresizlik kuramı, köpekler üzerinde yapılan deneyler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Seligman ve Maier'in (1967) deneylerinde öğrenilmiş çaresizlik kavramı, köpeklerle verilen aralıksız şok karşısında köpeklerin şoktan kaçmayı bırakmaları neticesinde oluşmuştur. Bu deneyler sonucunda Seligman (1972), öğrenilmiş çaresizliği köpeklerin kaçınılmaz şok tepkileri karşısında geliştirdikleri tepkiler olarak tanımlamıştır. Seligman (1975) öğrenilmiş çaresizliği harekete geçme ya da güdülenme eksikliğine karşı gösterilen bir tepki olarak tanımlamaktadır. Seligman'a göre, insanlar davranışlarının olay ya da durumların sonuçları üzerinde hiçbir etkisi olmadığına inandıklarında, öğrenilmiş çaresizlik ortaya çıkmaktadır. Weiner, Seligman'ın evrensellik (genel-özel) kavramına ek olarak; nedenselleştirme (içsel-dışsal) ve değişmezlik (kalıcı-geçici) kavramlarını eklemiştir (Canino, 1981). Kolayca pes eden insanlar, başlarına gelen kötü olayların nedenlerinin kalıcı olduğuna inanırken, çaresizliğe karşı direnen insanlar ise kötü olayların nedenlerinin geçici olduğuna inanırlar. Başarısızlıkları için evrensel açıklamalar yapan insanlar, bir alanda başarısız oldukları zaman her şeyden vazgeçerler, özgül açıklamalar yapan insanlar ise yaşamlarının o alanında çaresiz kalırken, diğer alanlarında yollarına devam ederler. Başarısız oldukları zaman kendilerini suçlayan insanlar, kötü olaylar karşısında kendilerini değersiz, beceriksiz bulurlar ya da sevimli değeri olmadıklarını düşünürler (Seligman, 2007, akt; Ulusoy ve Duy, 2013). Güloğlu ve Aydın'ın (2007) yapmış oldukları çalışma, öğrenilmiş çaresizliğin tam zıttı olan öğrenilmiş güçlülük düzeyi yükseldikçe, bireylerin kendilerine ve dünyaya dair bakış açılarının daha olumlu olduğunu, öğrenilmiş güçlülük düzeyi düştükçe kendilerine ve dünyaya dair bakış açılarının daha olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır.

Benzer bir çalışmayı da Rosenbaum ve Palmon (1984), epilepsi hastaları üzerinde uygulamışlardır. Nöbet sıklıklarına göre üç gruba ayrılan epilepsi hastalarının (düşük, orta ve yüksek) öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin de farklı olduğu saptanmıştır. Az ve orta düzeyde nöbet geçiren hastaların sağlıklarını ve nöbetlerini kontrol edebileceklerine olan inançları ve öğrenilmiş güçlülüklerinin bu inanç doğrultusunda yüksek bulunmuştur. Nöbet sıklığı yüksek olan hastaların ise öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları, nöbetlere engel olunamayacağına olan inançları nedeniyle öğrenilmiş güçlülüklerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Rosenbaum ve Ben-Ari (1985), öğrenilmiş güçlülük ve öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi daha iyi açıklamak adına üniversite öğrencileri üzerinde bir uygulama yapmışlardır. Katılımcılar, yüksek ve düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireyler olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Uygulamada katılımcılardan, çözümsüz bulmacaları ve çözülebilir anagramları çözmeleri istenmiştir. Yüksek öğrenilmiş

güçlülüğe sahip katılımcılar yılmadan devam etmekte, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip katılımcılar ise öğrenilmiş çaresizlik yaşayarak daha düşük performans göstermektedirler.

2.1.4.4.5. Öğrenilmiş güçlülük ve stres ilişkisi. Stres, yararlı stres ve zararlı stres olarak birbirinden ayrılmıştır. Belirli bir oranda yaşandığı zaman hayata karşı güdüleyici bir fonksiyonu bulunmaktadır. Zararlı stresin ortaya çıkması ise talepler ve kaynaklar arasındaki dengesizliğin sonucunda oluşmaktadır. Bu nedenle stres, belirli bir seviyeye kadar güdüleyerek çalışma hızını arttırırken, bu seviye aşıldığında bireyin performansı ve çalışma isteği hızla düşmektedir (Özalp, 2014). Bireyler stresle baş edebilmek için belirli stratejiler geliştirirler. Bu stratejiler, zorluklar karşısında oluşturdukları baş etme becerisi olan öğrenilmiş güçlülüktür.

Rosenbaum (1980b), bireylerin stresle baş etmede kullandıkları öğrenilmiş güçlülük düzeylerini ölçmek amacıyla Kendini Denetleme Ölçeğini (KDÖ) (Self-Control Schedule) geliştirmiştir. Bu ölçekten yüksek puan alanların düşük puan alanlara göre stresle daha etkili bir biçimde baş ettikleri saptanmıştır. Rosenbaum yaptığı bir deneysel çalışmada, katılımcılardan ellerini buzlu suda bekletmeleri istenmiştir. Deney sonucunda, yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireyler, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylere göre ellerini buzlu suda daha uzun süre bekletebilmişlerdir. Bu da öğrenilmiş güçlülüğün stresi tolere ederek zor durumlarla daha uzun süre baş edebilmeyi kolaylaştırdığı tezini doğrulamaktadır.

Gintner ve arkadaşları, üniversite mezunları üzerine yaptıkları bir araştırmada öğrenilmiş güçlülüğün stres üzerindeki etkisini tespit etmişlerdir. Yüksek düzeyde öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireyler, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylere göre daha az stres belirtisi göstermişlerdir. Ayrıca yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip katılımcıların sorun odaklı başa çıkma davranışını daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir. Düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip katılımcıların düşük gerilim, düşüncede dalgınlık, resmi ifade tarzları ve savunmacı bir tarz sergiledikleri bulunmuştur (Karakoç, 2009).

2.1.4.4.6. Öğrenilmiş güçlülük ve umutsuzluk ilişkisi. Dünya tarihinde, insanlığın yaşamak zorunda kaldığı ve hiçbir şekilde olayların oluşumuna müdahale edemediği durumlar bulunmaktadır. Doğal felaketler, bu felaketlerden fizyolojik ve ruhsal yönde yara almış ve yaşama uyum sağlamaya çalışan bireyler bulunmaktadır. Bu bireyler, geçmiş yaşantıları nedeniyle yaşadıkları her yeni

zorlukta daha çok stres yaşamakta, buna bağlı psikolojik rahatsızlıklar geliştirmekte ve buna bağlı umutsuzluk yaşamaktadırlar.

Yaşanılan bu zorluklar sonucu oluşan rahatsızlıklardan birisi olan posttravmatik stres bozukluğu (PTSB) öğrenilmiş güçlülüğü etkileyen bir faktördür. Bayam ve diğerlerinin (2002) sivil savunma çalışanları üzerine yaptıkları bir çalışmada, birçok yaşanılan doğal felaketlerde görev almış ve travmatik olaylara maruz kalmış çalışanların, PTSB bozukluğu sıklığı, kaygı, umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri saptanmıştır. Çalışma sonucunda, bu gruptaki bireylerin, geçmişte yaşanılan travmatik olayların gelecekte de yaşanabilmesi ihtimali nedeniyle umutsuzluk düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Profesyonel yardım almadan ve oluşan travmanın kişide oluşturduğu psikolojik durumun sürekliliği bireyleri umutsuzluğa sürüklemiş, kaygı düzeylerini arttırmış, PTSB artışına sebep olmuş ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerini etkilemiştir. Çalışanlardan PTSB tanısı alanların öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin tanı almayanlara göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Coşkun (2010) Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri incelenmiştir. Araştırmada, akademik başarı ortalamalarına göre umutsuzluk düzeylerinin manidar olarak farklı olduğu ve ailesinin kendisine güvenmediğini belirten üniversite adaylarının umutsuzluk düzeylerinin ailesinin kendisine güvendiğini belirten üniversite adaylarından yüksek olduğu saptanmıştır. Ailelerinin kendilerine güvendiğini belirten üniversite adaylarının öğrenilmiş güçlülüklerinin, ailelerinin kendilerine güvenmediğini belirten üniversite adaylarından yüksek olduğu saptanmıştır. Ailesinde sert tartışma ve kavga seyrek yaşanan ve hiç yaşanmayan üniversite adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin ailesinde sıklıkla sert tartışma ve kavga yaşanan adaylara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte cinsiyet, akademik başarı ortalaması, eğlenceli etkinliklere katılma sıklığı ve aileden algılanan desteğe göre üniversite adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin manidar olarak farklı olmadığı saptanmıştır. Ayrıca üniversite adaylarının umutsuzlukları ile öğrenilmiş güçlülükleri arasında negatif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Umutsuzluk, bir amacı gerçekleştirmede sıfırdan az olan beklentilerdir. Beklentiler karşılanmadığında umutsuzluk düzeyi artmakta, öğrenilmiş güçlülük düzeyi azalmaktadır. Etcı (2013) de işitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülükleri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve iki kavram arasında negatif

yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırmasında psikolojik anlamda sağlıklı bir birey olabilmek için bireylerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin yükseltilmesi umutsuzluk duygusunun ve kaygı düzeylerinin azalacağı öngörülmektedir.

Bu araştırma ile ilgili bir diğer kavramda tükenmişliktir. Bu kavram, "2.1.5. Tükenmişliğin Tanımı" başlığı altında incelenmiş olup, alan yazında konu ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1.5. Tükenmişliğin Tanımı

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında ortaya atılmıştır. Freudenberger tükenmişliği "Başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanmayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu" olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 2007). Pines ve Aronson'a (1981) göre "tükenmişlik, bir şevk, enerji, idealizm, perspektif ve amaç kaybıdır ve sürekli strese, umutsuzluğa, çaresizliğe ve kapana kısılmışlık duygularına neden olan fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme durumudur" (Çapri, 2006, 63). Bu durumu Leiter (1992), özyeterlikteki kriz olarak tanımlamıştır (Brouwers ve Tomic, 2000). Cherniss (1980) ise, tükenmişliği "insanın aşırı stres ve tatminsizliğinden dolayı yaptığı işten soğuma biçiminde gösterdiği bir tepki" şeklinde tanımlamış, aşırı iş yükü ve değer çatışmalarına bağlı olarak ortaya çıkan bir rahatsızlık olarak değerlendirmiştir. İşe yeni başlayan çalışanlar, çalıştıkları iş yerinde iş arkadaşlarından ve idarecilerden destek görme gibi yüksek beklentilerinin karşılanmadığını gördüklerinde yetersizlik hissiyle baş başa kalmaktadırlar (Karaman, 2009).

2.1.5.1. Tükenmişliği etkileyen faktörler.

İş hayatında iş tatmini ve başarı duygusu olduğu kadar, başarısızlık ve stres yaşamakta olağandır. Fakat iş hayatında karşılaşılan sorunlar nedeniyle olay ve durumlara başa çıkamayan kişilerin sağlıkları olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle iş stresi gibi tükenmişliği etkileyen faktörler ve tükenmişlikle başa çıkma yollarının bilinmesi kişinin sağlığını kaybetmemesinde önemli faktörlerdir (Aksoy, 2009). Aksi takdirde stresle başa çıkamayan bireyler kişilik çatışması yaşamakta, duyarsızlaşma, depresyon, düşük moral ve duygusal yoksunluk gibi tükenmişlik belirtileri göstermektedirler (Maslach ve Jackson, 1981; akt, Dworkin, Saha ve Hill, 2003).

2.1.5.1.1. Öğretmenlik mesleği sorunları. Öğretmenlik mesleğinde saygınlık, verilen eğitim süresine göre değişen bir kavramdır. Yani öğrencilere daha uzun

sürelî eğitim veren öğretmenler daha kısa süreli eğitime göre daha saygındırlar (Celep, 2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında uzun süreli eğitim gibi bir kavram yoktur. Anaokullarında 3-6 yaş arası eğitim verilebilirken, ilköğretime bağlı anasınıflarında her yıl öğrenci değişmekte bu da anasınıfı eğitimi bir yıla düşürmektedir. Bu bağlamda anasınıfı öğretmenliğinin diğer branşlara göre daha az saygı gördüğü söylenebilir.

Saygınlık kadar ekonomik sorunlar da öğretmenlerin yaşadığı mesleki problemlere örnek gösterilebilir. Öğretmenlik mesleği gelir açısından belirli bir düzene sahip olmasına karşın yetersiz olarak görülen bir gelir düzeyine sahiptir. Bu gelir düzeyiyle, toplumun her kesiminden bireye hitap eden öğretmenlerden her alanda bilgi sahi olması, sosyal etkinliklerde aktif, çözüm üretebilen ve kendini mesleğine adanmış bireyler olması beklenmektedir. Ekonomik sorunlar nedeniyle sayılan bu özellikleri yerine getiremeyen öğretmenler saygınlıklarını kaybetmektedirler. Çünkü oturdukları muhit; düşük gelir düzeyine uygun bir yaşam alanı oluşturmada, sosyal yaşantıları da geçimlerini sağlamak nedeniyle hep geri plana atılmakta ve geçim derdine düşmüş öğretmen mesleğine kendini adayamamaktadır (Celep, 2005).

2.1.5.1.2. Meslekleşme koşulları. Birey açısından işin anlamlılık derecesi bireyin örgüt dışı yaşantısı, hizmet öncesi eğitimi ve kişisel değerlerine bağlıdır. Öğretmenler için anlamlı olan bir iş, başka bir meslek grubunda anlamlı olmayabilir. İşin bireyin yetenek ve yeterliklerine uygun seçilmesi, işin birey açısından anlamlı ve değerli olmasını sağlamaktadır. İşin çalışan tarafından anlamlı olması, çalışma ortamını olumlu etkilemektedir (Celep, 2000a). Gürbüz (2008) de okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem, mesleğin istenilerek seçilmesi, çalışılan statü (kadrolu öğretmen, usta öğretici), okul türü ve meslek seçimi nedenlerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediğini bulmuştur. Bu nedenle meslekleşme koşullarının tükenmişliğe bir etken olduğu söylenebilir.

2.1.5.1.3. Özlük ve toplumsal haklarla ilgili sorunlar. Öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olan mesleki sorunlardan biri de mesleki gelişimlerini devam ettirememeleridir. Terfi ve ilerleme ile ilgili güçlükler yaşayan öğretmen, kendini geliştirmek için yeterli imkânları bulamamaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Sayılan bu yetersiz koşullar, öğretmenin vereceği eğitim kalitesini etkilemektedir. Eğitim kalitesini arttırabilmek için tükenmişlik tüm boyutlarıyla incelenmeli ve öğretmeni etkileyen tüm etkenler değerlendirilmelidir.

2.1.5.2. Tükenmişliğin boyutları.

Tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygusu boyutlarını içeren üç ana kavramdan oluşmaktadır. Bu boyutlar aşağıda incelenmiştir.

2.1.5.2.1. *Duygusal tükenme.* Duygusal tükenme durumunda birey kendini yorgun hisseder, enerji eksikliği çeker ve bir işe yaramadığı düşüncesi içerisinde (Yıldırım, 2007). Birey çalışma ortamına isteksiz gelmekte, yalnızca çalışma süresini ön planda bulundurmakta, grup çalışmalarında ve takım oluşturmada geri planda kalmaktadır (Celep, 2000a). Bu durumu örgütün diğer çalışanlarının duygusal tükenme yaşayanlara karşı olumsuz tavırları ve tükenmiş bireyin değerli olduğunun hissettirilmemesi duygusal tükenmenin artmasına sebep olacaktır (Jones, 2010).

2.1.5.2.2. *Duyarsızlaşma.* Duygusal tükenmeden sonra gerçekleşen tükenmenin ikinci alt boyutudur. Çalışanın iletişimde olduğu insan kitlesinden göreceği zararı en aza indirmek için işinde daha az etkin olmasına duyarsızlaşma denir. Duyarsızlaşmanın göstergeleri ise olumsuz iletişim kuran kitleye karşı duygusuz, olumsuz davranma ve daha az etkin olmadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). İnsanlara karşı geliştirilen bu negatif tepkiler kendini çeşitli yollarla gösterebilir. Duyarsızlaşma yaşayan birey, iletişim kurduğu insanları alçaltıcı davranışlarda bulunabilir, nezaket ve görgü kurallarını uygulamayı reddedebilir, taleplerini görmezden gelebilir ve gerekli olan hizmeti, yardımı veya alakayı vermekte başarısız olabilir (Karaman, 2009).

2.1.5.2.3. *Düşük kişisel başarı duygusu.* Öğretmenler meslek hayatları boyunca birçok mesleki stres etkenleriyle karşılaşmaktadırlar. Bu stres etkenleri öğretmenlerin mesleki kariyerini olumsuz etkilemektedir. Alan yazında, çevresel ve bireysel etkenlerin kariyere engel olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıf içindeki davranışlarını etkileyen bireysel etkenler tükenmişliğe neden olmaktadır (Evers, Tomic ve Brouwers, 2004). Çevresel etkenler ise fazladan alınan görevler, daha uzun çalışmaya sebep olmakta ve sağlığı olumsuz etkilemektedir (Eriksson, Starrin ve Janson, 2008). Sağlığı olumsuz etkilenen öğretmenler, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşmadan sonraki

aşama olan düşük kişisel başarı duygusunda, öğretmenler depresyon yaşamakta ve kişisel olarak başarısız olduklarına inanmaktadırlar (Embich, 2001).

Stres ve anksiyete (sürekli tedirgin olma hali) gibi faktörler okulöncesi öğretmenlerinin yaşadığı sorunlar sonucu oluşan rahatsızlık türleridir. Bu rahatsızlıklar, okulöncesi öğretmenlerinin aralıksız eğitim vermeleri, ailelerle sürekli iletişim halinde olmaları, idarenin yeterli takdir etmemesi, fazla iş yükünün olması ve rol belirsizliklerinin neticesinde oluşabilmektedir (Ertürk, 2012). Aynı zamanda cinsiyet, yaş, kültür ve eğitim düzeyi de stresin ortaya çıkmasını etkileyen faktörlerdir (Helmer, 1981).

2.1.5.3. Tükenmişlikle başa çıkma yolları.

Tükenmişlik belirtilerini bilmek kadar, bireyin tükenmişlikten korunabilmesi için ruhsal bakımdan sağlıklı bir insanın özelliklerinin de bilinmesi gerekir. Ruhsal bakımdan sağlıklı bir insan (Akalın, 2006);

1. Anksiyete kaynaklı olumsuz sonuçlardan en az düzeyde etkilenen,
2. Olumlu ilişkiler kurabilen,
3. Kendine güvenen,
4. Sorumluluk duygusuna sahip,
5. Geleceğe yönelik amaçları ve tasarıları olan,
6. Yeni ve güç durumlara kolayca uyum sağlayan,
7. Bağımsız girişimlerde bulunabilen,
8. Yaşadığı toplumun inanç ve değerlerine ters düşmeyen,
9. Sosyal faaliyetlere zaman ayıran kişilerdir.

Tüm bu sayılanlar özyeterlik duygusunu artırarak tükenmişlik riskini azaltan etkenlerdir. Bandura (1997), tükenmişlik ile özyeterlik arasında bir bağlantı olduğunu belirtmiştir. Ona göre, değişime uyum sağlamada yeterli olduğuna inanan bireyler; duygusal tükenmeyi daha az yaşamaktadırlar (Brouwers ve Tomic, 2000). Ayrıca bireyin yeterli olduğuna olan inancı kadar örgütsel destekte tükenmişliği azaltmaktadır. Performansında düşüklük gösteren öğretmenlere örgütün diğer çalışanları destek vermelidir. Böylece örgüt çalışanlarının, duygusal tükenme yaşayanlara karşı motive edici davranışlar geliştirmeleri ve değerli olduklarını hissettirmeleri duygusal tükenmenin azaltılmasında bir etken olacaktır (Jones, 2010).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Özyeterlik İnancı İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen özyeterlik inançları ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar gruplandırılarak tarihsel bir sıra ile verilmiştir.

2.2.1.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.

Celep (2000b)’in öğretmenlerin özyeterlik inançları ve öğretmen davranışlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkisine yönelik yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çalışma arkadaşları ve okul yönetimi ile olan ilişkileri ile özyeterlik inançları ve özyeterlik inançlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya, 22 ilköğretim okulunda çalışan 310 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve öğrenci kontrolü ile kendi özyeterlik inançları arasında paralel bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik inançları yüksekse seçtikleri yöntemlerin özünde grup çalışması ve grup etkileşimi olan etkili öğretim yöntemleri olduğu saptanmıştır.

Çakıroğlu ve Savran (2003)’in ilköğretim ve ortaöğretimdeki fen öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını karşılaştırdıkları araştırmalarına, 646 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, ortaöğretim fen öğretmenlerinin daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, araştırmada cinsiyetin özyeterlik inancını etkilemediği saptanmıştır.

Kapıcı Zengin (2003)’in ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntülerine yönelik yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği; fakat cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Sınıf içi gözlemler sonucunda da özyeterlik inançları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoğlu (2004) öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancı üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmalarına, ilk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 374 öğretmen katılmıştır. Çalışmalarında, öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inançlarının düşük olduğu, yaş artarken bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancı ortalamalarının düştüğü, mezun oldukları okullara göre bilgi okuryazarlığı özyeterlik inançları ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla fen/edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunlarına ait olduğu,

çalıştıkları kademeye göre öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancı ortalamaları incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın ortaöğretim kademesindeki öğretmenler lehine anlamlı olduğu saptanmıştır.

Bütün Kuş (2005) öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarıyla bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından bir farklılık gösterip göstermediğini araştırdığı çalışmaya, Çorum ili merkeze bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 241 öğretmen katılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin bilgisayar özyeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu ve bilgisayar özyeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Ayrıca, çalışmada kıdem arttıkça bilgisayar özyeterlik inancının düştüğü tespit edilmiştir.

Güven (2005), Mersin ilinde görev yapan 266 İngilizce öğretmeni üzerine İngilizce öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, hizmet içi eğitim alma, mesleki deneyim ve üniversiteden mezun olunan bölüm değişkenlerine göre değişip değişmediğini saptamak üzere bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, İngilizce öğretmeni yetiştiren bir programdan mezun olmadığı halde İngilizce öğretmeni olarak istihdam edilen öğretmenlerin, İngiliz Dili Eğitimi, Dilbilim, İngiliz/Amerikan Edebiyatı bölümlerinden mezun olan öğretmenlere göre, kendilerini daha az yeterli gördükleri saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının cinsiyet, yaş ve mesleki deneyime göre anlamlı fark göstermediği saptanmıştır.

Kurnaz (2005)'in farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin özyeterlik inançlarını incelediği araştırmada, öğretmenlerin alan bilgilerine ilişkin özyeterlik inançlarının yüksek olduğu; ancak kişisel öğretim özyeterlik inançlarının düşük olduğu görülmüştür. Öğretmenler öğrencilerinin kendi derslerine yönelik gereksinimlerini karşılayabildiklerini; fakat okulun fiziksel yetersizliklerinden kaynaklanan sorunları çözmekte kendi becerilerine çok inanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Önen ve Öztuna (2005)'nin fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin özyeterlik duygusunun belirlenmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında, mesleğe yeni başlamış öğretmenlerle uzun yıllardır öğretmenlik yapan bireylerin sahip olduğu özyeterlik inançları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; mesleki kıdem arttıkça özyeterlik inançları da artmaktadır. Öğretmenlerin mesleki bakımdan kendilerine güvendikleri ve sorumluluk aldıkları, dolayısıyla da öğretmenlerin özyeterlik inancı taşıdıkları sonucuna varılmıştır.

Say (2005) tarafından yapılan araştırmada, fen bilgisi öğretmenlerinin özyeterlik inançları açısından kendilerini hangi düzeyde gördükleri belirli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmaya, Antalya ve Şırnak İl merkezleri ile Kumluca ilçe merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan 93 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenler özyeterlik inançları açısından kendilerini yeterli görmüşlerdir. Öğretim stratejisinde diğer alanlara göre kendilerini daha az yeterli görmüşlerdir. Bunun yanında cinsiyet faktörünün -erkekler lehine- özyeterlik inançlarına etkisi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yaşları ve kıdemleri arttikça özyeterlik inançlarının da yükseldiği görülmüştür. Öğretmenlerin mezun oldukları fakültelerle özyeterlik inançları arasında anlamlı bir fark oluşmazken; öğretmenlerin görev yaptıkları yerle özyeterlik inançları arasında belirgin bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Seferoğlu (2005), ilköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik özyeterlik algıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında, özyeterlik inancı düşük olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı büyük bir çoğunlukla okullarında sunulan bir kurs aracılığıyla öğrenirken; özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler bilgisayar kullanmayı çoğunlukla deneme yanılma yoluyla öğrenmişlerdir. Bilgisayar özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin bilgisayarı daha sık kullandıkları ifade edilmiştir.

Ekici, meslek lisesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını incelemiş, öğretmen özyeterlik inançlarının cinsiyete ve branşa göre farklılık gösterdiğini ve bu farklılığın da kadın öğretmenler ve kültürel ders öğretmenleri yönünde olduğunu saptamıştır (Tepe, 2011).

Ay (2007), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu ve vakıf okullarındaki 679 öğretmene uygulanan öğretmenlerin özyeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının, öğretmen özyeterlikleri, örgütsel adalet, tükenmişlik ve yabancılaşma üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin adalet algısını cinsiyet ve çalışma yılına göre incelemiş fakat anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun okul türü değişkeni açısından dağıtımsal adalet algılarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Vakıf okullarında çalışan öğretmenlerin kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre adalet algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma grubu okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, vakıf okullarında çalışan öğretmenlerin kamu

okullarında çalışan öğretmenlere göre adalet algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Çapri ve Kan (2007), Mersin ili, ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershanelerden seçilen 784 öğretmen üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin kişilerarası özyeterlik inançlarını; hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelemiş ve öğretmenlerin kişilerarası özyeterlik inançları üzerinde hizmet süresi değişkeninin önemli bir etkisinin olduğunu saptamışlardır. Araştırmada, hizmet süresi arttıkça özyeterlik inancının da arttığı tespit edilmiştir.

Kocaeli ili Gebze ilçesinde 390 öğretmen üzerine uygulanan bir çalışmada, öğretmenlerin yeterlik algıları ile tükenmişlik yaşantılarını incelenmiştir. Çalışmada, kendilerini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, yeterlik algısı düşük olan öğretmenler derslerde kendilerine güvensiz olduklarından daha fazla disiplin problemleri ile karşılaşabilmektedirler. Bu problemler zamanla öğretmenleri duygusal açıdan yıpratabilmektedir (Çimen, 2007).

Ercan (2007), Uşak ili ilköğretim okullarında görev yapan 154 sınıf öğretmenin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi özyeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik yaptığı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç becerileriyle fen bilgisi özyeterlik inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmada öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Erdem (2007)'in 68 öğretmenin bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı özyeterlik inançlarının belirlenmesini amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun her iki beceriye ilişkin özyeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Erden (2007), İzmir ilinde görev yapan 238 sınıf öğretmenin fen öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının öğrencilerin fen bilgisine yönelik tutum ve akademik başarılarına olan etkisini incelemiştir. Araştırmada yüksek fen öğretimi özyeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrenci tutum ve başarısını olumlu etkilediği; düşük fen öğretimi özyeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrenci tutum ve başarısını olumsuz etkilediği saptanmıştır. Öğretim imkânları bakımından avantajlı olan devlet okullarındaki öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğretim imkânları yetersiz olan devlet okullarındaki öğretmenlerin özyeterlik inançlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sahranç (2007), Gazi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 671 öğretmen adayında stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilgili bir model belirlemiştir. Araştırmasının sonuçlarına göre genel özyeterlik değişkeninin, yaşam doyumunu doğrudan ve olumlu etkilediği saptanmıştır.

Özçalı (2007), özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği açısından hizmet içi eğitim programının İstanbul'daki beş vakıf okulundan 25 öğretmenin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkilerinin incelendiği bir çalışma yapmıştır, Çalışmada, özyeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim programının özyeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır.

Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) Ankara il merkezinin ilköğretim okullarında görev yapan 250 öğretmenin özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin, "Kişisel Yeterlik" faktöründe eğitim durumu ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark bulunduğu ifade edilmiştir. Araştırmada, en yüksek inanca, eğitim enstitüsü, eğitim yüksekokulu, ilköğretmen okulu ve sertifika mezunları gibi mezunlardan oluşan "diğer" mezunlar grubunun sahip olduğu, en düşük inanca ise lisansüstü eğitim mezunlarının sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrenci sayısı 25'in üzerinde olan öğretmenlerin sınıfın başarısını etkileyen başka faktörler olduğunu düşünmekte olduğu ve bu nedenle özyeterlik inançlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, araştırmada "Kişisel Yeterlik" faktöründe ise cinsiyet, branş, kıdem ve yaşa göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Demir (2008), Edirne ilinde görev yapan 218 öğretmen üzerinde yaptığı çalışmada öğretmenlerin özyeterlik inancını etkileyen dönüşümcü liderlik davranışlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda, örgüt içerisinde gerçekleşen işbirlikçi davranışların öğretmen özyeterlik inancını desteklediği saptanmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin öğretmenin kolektif özyeterlik inancını onaylaması, desteklemesi ve model olması sayesinde, öğretmenin özyeterlik inancının güçlendirilebileceği belirtilmiştir.

Gençtürk (2008), Zonguldak ili Ereğli ilçesinde görev yapan 705 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inancı ve iş doyumunu incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik inancının kıdem, branş ve okul türüne göre anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. 11 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin özyeterlik inançları yüksek

bulunmuştur. Araştırmada aralarındaki ilişki düşük de olsa, öğretmenlerin özyeterlik inançları arttığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ortaya çıkmıştır.

Gür (2008), Ankara ili Çankaya ilçesinde ilköğretim okullarında çalışan 383 fen bilgisi, sınıf ve matematik öğretmenleri üzerinde yürüttüğü “ilköğretim öğretmenlerinin özyeterliklerinin yordanması” adlı bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarında, cinsiyetin, branşın ve öğretmenlik tecrübesinin öğretmenlerin genel, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik ve öğrenci katılımına yönelik özyeterliklerini etkilemediği; fakat performanslarından yaşadıkları doyumun özyeterliklerini etkilediği bulunmuştur. Ayrıca aile desteğinin ve okul tarafından sağlanan kaynakların öğrenci katılımına yönelik özyeterliğini etkilediği bulunmuştur.

Dilber (2009), İstanbul ili Kartal ilçesinde görev yapan 261 ilköğretim öğretmenin yeterlik algıları ile tükenmişlik yaşantılarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin yeterlik derecelerinin; çalıştıkları okul türü, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev türü, ders çeşitliliğine, sınıflardaki öğrenci sayısına, girdikleri ders saatine, öğrencilerinin sorumlulukları yerine getirip getirmediği yönündeki düşüncelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, 20-30 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançları daha yüksek olduğu, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve kendini mesleki açıdan yeterli hisseden öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Saracaloğlu ve Yenice (2009) yaptıkları araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik özyeterlik inanç düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin fen özyeterlik inançları branşlara ve mesleğinden memnun olma durumuna göre değişmektedir. Ayrıca haftalık ders yükü ile fen özyeterlik inancı ve fen öğretiminde sonuç beklentisi arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) Malatya ili merkez ilçedeki tüm liselerde görev yapan 1.529 ortaöğretim öğretmenin özyeterlik algılarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin özyeterlik algılarının okul türü değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını saptamışlardır. Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerini, diğer okullarda çalışan öğretmenlere oranla daha yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Azar (2010), Zonguldak ve Trabzon illerinde görev yapan ve eğitim fakültesinde öğrenim gören 125 ortaöğretim fen bilgisi öğretmen adayı ve fen bilgisi öğretmenin özyeterlik inançlarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin özyeterlikleri ile akademik başarıları arasında branşlara göre önemli farklılıklara rastlanmıştır.

Dursun (2010), Ankara'daki ilköğretim matematik, ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği programlarının üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 1007 öğretmen adayının uzamsal yetenekleri, geometriye yönelik özyeterlik algıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, ilköğretim öğretmen adaylarının hem matematik hem de fen bilgisi alanında düşük özyeterlik algısına sahip olduğu saptanmıştır.

Maden (2010), Erzurum ve Sivas ilinde görev yapmakta olan 105 Türkçe öğretmenin drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik inançlarını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik yüksek düzeyde özyeterlik inancına sahip oldukları, cinsiyete göre anlamlı fark oluşmazken, kıdem değişkenine göre bir-beş ve altı-on yıl arası kıdeme sahip Türkçe öğretmenleri lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel'in (2010), Aydın il merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan 89 Türkçe öğretmenin özyeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik ölçeği öğrenci katılımını sağlama madde puanı ve toplam ölçek puanlarının meslekteki kıdemlerine ve hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamışlardır. Bunun yanı sıra, araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik puanlarının; görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, cinsiyete ve mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Arkan (2011), sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerisini kazandırmaya yönelik özyeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Fakat araştırmasının sonucunda bu ilişkinin negatif yönlü zayıf bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenler için problem çözme becerisini kazandırma özyeterlik ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulunmuştur.

Bedir (2011), İstanbul ili Bayrampaşa ilçesinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 119 matematik öğretmenin alanlarına yönelik özyeterlik algıları ile

sınıf yönetsel becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Sonuç olarak, sınıf yönetim becerileri ölçeği puanları ile matematik öğretmeni tutum ölçeği; öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve matematik özyeterliği alt boyutları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada matematik öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyet, kıdem ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Benzer (2011), Konya ili Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 731 öğretmenin özyeterlik algılarına yönelik bir çalışma yapmıştır. Çalışmasının sonucunda, medeni durum, yaş, branş (öğretim stratejilerinde özyeterlik ve sınıf yönetiminde özyeterlik hariç), kıdem (öğrencilerle iletişimde özyeterlik hariç), buldukları okuldaki görev süreleri, görev yaptıkları okul türü, katıldıkları hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, aldıkları ödül sayısı, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı (sınıf yönetiminde özyeterlik hariç), yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı bakımından anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Çalışma bulgularına göre, ödül alan öğretmenlerin ödül almayan öğretmenlere göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Coşkun (2011), 96 özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin özyeterlik algılamaları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmaya göre, özyeterlik inancının cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığı, bununla beraber öğretmenlik uygulaması derslerinin Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyinin en düşük düzeyde artırdığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması derslerinin, meslek lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının özyeterliliğini en yüksek seviyede etkilediği tespit edilmiştir.

Karahan ve Balat (2011), İstanbul ilinde yer alan özel ve resmi özel eğitim okullarında çalışan 263 eğitimcinin özyeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda, özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine, eğitim düzeylerine, çalışmakta oldukları alana, meslekte çalışma sürelerine ve çalıştıkları kurum türüne göre farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmada, özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farkı incelendiğinde, kadın eğitimcilerin kişisel başarılar alt boyutunda kendilerini erkek eğitimcilere göre anlamlı derecede daha tükenmiş olarak gördükleri tespit edilmiştir. Özel eğitim

alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeyleri incelendiğinde, lisans mezunu olan eğitimcilerin lise mezunu olan eğitimcilere göre kendilerini duygusal tükenme alt boyutunda anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri meslekte çalışma sürelerine göre incelenmiş ve 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre duygusal tükenme alt boyutunda, 1-5 yıl, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin ise kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre kişisel başarı alt boyutunda anlamlı düzeyde daha tükenmiş olarak algıladıkları saptanmıştır. Ayrıca, eğitimcilerin özyeterlik algıları ile tükenmişliğin alt ölçekleri olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif, kişisel başarı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Temelli (2011), bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümünde öğrenim gören 184 öğretmen adayının öğretmenlik ve bilgisayar öğretimi özyeterlik algıları üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma bulgularına göre, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının bilgisayar öğretimi ve öğretmenlik özyeterlik algıları arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Tepe (2011), Konya merkez ve merkeze bağlı ilçelerinde görev yapan 862 okulöncesi öğretmenin özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğretmenlerin özyeterlik inanç puanları daha yüksek bulunmuştur. Okulöncesi öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, ön lisans mezunları, lisans ve lisans üstü mezunlarına göre daha fazla özyeterlik inanç puanına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre, 16 ve üstü yıl deneyime sahip olanların daha yüksek özyeterlik inanç puanına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Topkaya Zehir ve Yavu (2011) Türkiye’de 294 İngilizce öğretmen adayının demokratik değerler ve öğretmen özyeterlik algıları üzerine bir çalışma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin özyeterlik algılarının demokratik değerleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca demokratik bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerde yüksek düzeyde demokratik davranışlar sergilediği görülmüştür.

Arslan (2012), 299 ilköğretim matematik öğretmen adayının origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inanç ve özyeterlik algılarının incelenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına uygun ve aynı zamanda yararlı olduğuna kuvvetle inandıkları görülmüştür. Bununla birlikte, origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin özyeterlik algılarının ise orta seviyenin biraz üzerinde olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, araştırmada kadın öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Esen (2012), Mersin ilinde görev yapan 345 İngilizce öğretmenin genel ve mesleki özyeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmasında, öğretmenlerin dil gelişimini izleme ve değerlendirme, meslektaş, okul, aile ve toplumla işbirliği yapma, uygun eğitim ortamı için materyal kullanımı ve yöntem seçimi boyutlarında yüksek düzeyde özyeterlik algısına sahipken mesleki alanda daha düşük düzeyde özyeterlik algısına sahip olduğunu bulmuştur. ayrıca, araştırmada öğretmenlerin özyeterlik inançları cinsiyete göre farklılık göstermezken, okul türü ve kıdeme göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Kadim (2012), Bolu il merkezine bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 60 okulöncesi öğretmenin oyun öğretimine ilişkin özyeterliliklerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, okulöncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin özyeterliliklerinde öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğrenim durumlarına, kıdem yıllarına ve sınıf mevcutlarına göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırmada, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin köyde görev yapan öğretmenlere göre ve anaokullarında görev yapan öğretmenlerin anasınıflarında görev yapan öğretmenlere göre oyun öğretimine ilişkin özyeterlik puanları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, yardımcı personeli olan öğretmenlerin, yardımcı personeli olmayan öğretmenlere göre oyun öğretimine ilişkin özyeterlilikleri daha yüksek bulunmuştur.

Karademir (2012), 308 öğretmenin öğrenme nesnesi özyeterlik algılarını incelemiş ve 18 maddelik Öğrenme Nesnesi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğrenme nesnesi özyeterlik algılarının cinsiyet, kıdem, yaş ve branşa göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2012), Burdur ili Merkez, Ağlasun, Kemer, Gölhisar ile Bucak ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 423 sınıf öğretmenin

özyeterlik inançlarını incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyet ve okulun bulunduğu yerleşim yerlerine göre değiştiğini saptamıştır. Araştırmanın sonucunda, erkek sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, İl merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Kurt ve Ekici (2012), Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Biyoloji Eğitimi Bölümünde öğrenim gören 40 biyoloji öğretmen adayının özyeterlik algılarının sınıf yönetimi dersine göre etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumu ve mezun oldukları lise turu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuş ve sınıf yönetimi dersinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyini geliştirmede etkisi olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak kız öğretmen adayları yönünde anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Şenol (2012), Afyonkarahisar'da 345 okulöncesi öğretmen adayı ile okulöncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarını karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği, eğitim düzeyinde ön lisans mezunları ve kıdem düzeyinde 16 yıl ve üstü mesleki deneyime sahip olan öğretmenler lehine anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Yavaş (2012), Malatya, Elazığ, Bingöl, Muş, Bitlis ve Van il merkezlerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan 1525 okul yöneticisi ve öğretmenleri üzerinde yürüttüğü "öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve özyeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri" adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin özyeterlik algıları öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerini (okuldaki sürekli öğrenme, bilişsel süreçler, şeffaflık ve soruna yönelik olma) anlamlı olarak etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmada, demografik değişkenler incelendiğinde ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin tükenmişlik algılarıyla mesleki kıdemleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmış ve tükenmişlik, öğrenilmiş

çaresizlik ve öz-yeterlik değişkenlerinin okuldaki hizmet süresi 1-5 yıl arasında olan okul yöneticileri ve öğretmenleri açısından anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Zararsız (2012), İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde görev yapan 544 ilköğretim öğretmenin özyeterlik algıları ile ilgili yaptığı araştırmada öğretmenlerin genel özyeterlik ve alt boyutlarında kendilerini yeterli hissettiklerini bulmuştur. Ayrıca, araştırmasında; yaş (öğrencilerin katılımı hariç), mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, branş, kurs seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde özyeterlik), görev yaptıkları okul türü, haftada girilen ders saati (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam özyeterlik), mezun oldukları üniversite (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam özyeterlik) ve eğitim düzeyi bakımından farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleki kıdemı arttıkça özyeterlik inancı da artmakta olup, Teknik eğitim mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerin katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında, öğretmenlerden yüksek lisans veya doktora mezun olan öğretmenler, ön lisans ve lisans mezunlarına göre kendilerini daha fazla yeterli gördükleri saptanmıştır.

Çolak (2013), sanal dünyalarda düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin öğretmen adaylarının özyeterlik inancına ve sosyal hazır bulunuşluluk düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada İngilizce iletişim kurma etkinlikleri üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu üç aşama sonunda öğretmenler kendilerini değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin uygulanan iletişim etkinlikleri sonucunda kazandıkları deneyimler iletişim kurmada özyeterlik inançlarını arttırmıştır.

Doğan (2013), Ağrı Merkez, Eleşkirt, Patnos, Taşlıçay ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan, 382 sınıf öğretmenin özyeterlik algıları ve mesleğine yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma bulgusuna göre, özyeterlik algısı olumlu olan öğretmenlerin mesleğine yönelik tutumlarının da olumlu olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada özyeterlik inancının cinsiyet ve mezun olunan okula göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Dolapci (2013), Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 640 öğretmen adayının özyeterlilik algılarını ve kaynaştırma eğitime bakış açılarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini pozitif yönde arttırdığı

saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada Okulöncesi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi genel yeterliliklerinin; Fen. Mat.ve Bil. Öğr. Bölümü, İlk ve Ort. Sosyal Bölümü, Yabancı Diller ve PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarından yüksek olduğu saptanmıştır.

Erdoğan (2013), Ankara Merkez ilçelerinde ilköğretim okullarında görev yapan 600 öğretmenin özyeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz konusu üzerine bir araştırma yapmış ve mesleki haz ölçeğini geliştirmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin özyeterliklerinin; başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın pozitif yönde etkilediği görülmektedir.

Eskici (2013), Kırklarelinde görev yapan 609 ilköğretim öğretmenin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir araştırma yapmış ve ilköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu, öğretmenlerin kendilerini yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarından “öğrenciyi aktifleştirme” de en yeterli, “alternatif değerlendirme” de ise en az yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Araştırmada, 0-5 yıl arasında görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının daha düşük olduğu, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlerine göre daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Gamsız (2013), Trabzon ilindeki özel ve resmi eğitim kurumlarında görev yapan 689 öğretmenin stres kaynakları, özyeterlik, A tipi kişilik ve iş doyumunu incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, stres kaynakları, öz yeterlik ve A tipi kişiliğin iş doyumunu etkilediği saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre, özyeterliliğin, iş doyumunun tam tersi bir kavram olan tükenmişliği etkileyebileceği düşünülmektedir.

Ünal (2013), Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 748 öğretmen adayının teknoloji entegrasyonu özyeterlik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonuna yönelik özyeterlik algıları yüksek bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaştığı ve bu farkın erkekler lehine olduğu tespit edilmiştir.

Aslan (2014), öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik özyeterlik algısının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Burmabıyık (2014), Yalova ilinde çeşitli branşlarda görev yapan 377 öğretmenin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi özyeterlilik algıları üzerine yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgisi özyeterlilik algılarının teknoloji entegrasyonunda, teknolojiyle arası iyi olan ve okulda teknolojiyi kullanabilen öğretmenlerin ön plana çıktığını ifade etmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin özyeterlilik algılarının cinsiyet, yaş, meslekteki kıdem, branş ve mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

2.2.1.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.

Ginns ve Watters (1995), mesleğe yeni başlayan 366 öğretmenin özyeterlik inançlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, başarılı öğretmenlik performansının özyeterlik inancı oluşumunda olumlu rol oynadığını göstermiştir. İkincil deneyimler, yani başka öğretmenlerin derslerini gözlemek deneklerden biri için çok etkili olurken, diğeri birincil deneyimlerinin daha fazla etkisinde kalmıştır. Sözel ikna, deneklerden biri için özyeterlik inancı oluşumunda etkili olmuştur.

Brouwers ve Tomic (2000), öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimindeki özyeterlik algılarını karşılaştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 243 ortaokul öğretmeni katılmış ve duygusal tükenmenin kişisel başarıyı etkilediği ve özyeterlik inancıyla ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Guarino ve Parker (2001), Amerika'da 196 aday, stajyer ve deneyimli öğretmenin özyeterlik inanç düzeylerini karşılaştırıldıkları bir araştırmada, üç grubun da kişisel öğretmenlik özyeterlik inançlarının genel öğretmenlik özyeterlik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlik deneyimi bulunmayan grubun diğeri iki gruba göre genel özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001)'un "Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları" adlı ölçeği geliştirdikleri araştırmada, öğretmen özyeterlik inançlarının, öğretmenin bir dersi planlamasından başlayarak, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi, sınıf atmosferi ve sınıf içi iletişim gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğu saptanmıştır.

Friedman ve Kass (2002), 555 öğretmenin özyeterlik inançlarının, okuldaki diğer öğretmenlerle ve personelle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırdıkları bir çalışmada, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğretmenlerin ortaya koydukları öğretimsel işlerin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını, organizasyon başlatmalarını ve sosyal yeteneklerine olan inancını belirlediği sonucuna varılmıştır.

Milner ve Woolfolk Hoy (2002)'un lise öğretmenlerinin özyeterlik inançlarıyla, ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını karşılaştırdıkları bir araştırmada, lise öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının; okul yönetiminin ve öğrenci velilerinin, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı ve öğrencinin gelişimi hakkında ne düşündüğünden fazlasıyla etkilendiği görülmüştür. Ayrıca yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyet ve yaşın özyeterlik inançları üzerinde etkili olmadığı da görülmüştür.

Kaufman Rimm ve Sawyer Brook (2004), öğretmen özyeterliğini arttırmak için duyarlılık sınıflarına yönelik çalışma yapmışlardır. Duyarlılık sınıflarında öğretmen empati kurmakta ve çocukların kendilerini denetlemelerine yardımcı olmaktadır. Duyarlılık sınıflarında 3 ile 5 yıl arasında değişen boylamsal çalışma sonunda öğretmenlerin özyeterlik inançlarının arttığı tespit edilmiştir.

Chacon (2005), öğretmenlerin özyeterlik inançları ve Venezüella ortaokul öğretmenlerinin seçmeli İngilizce derslerindeki seçmeli karakterleri üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmaya 100 öğretmen katılmış ve çalışma sonucunda, öğretmenlerin özyeterlik inançları ile derse hazırlıklı gelmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özyeterlik inancı arttıkça daha öğrenci merkezli stratejiler kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin daha az otoriter ve cezalandırıcı tavır sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Çalışmasında, özyeterlik inancı ile kıdem ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çakiroğlu J., Çakiroğlu E. ve Boone (2005), Türkiye ve Amerika'daki fen bilgisi öğretmen adaylarının fen eğitime yönelik özyeterlik inançlarını araştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda Amerika'daki öğretmen adaylarının % 89'u ve Türkiye'deki öğretmen adaylarının % 78'inin fen bilimleri eğitime yönelik özyeterliliklerinin olduğu inancına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Jamil, Downer ve Pianta (2012), öğretmen adaylarının performanslarını, kişilik özelliklerini ve inançlarını değerlendiren bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya öğretmenliğinin ilk beş yılı içerisinde bulunan bireyler katılmıştır. Yüksek özyeterlik inancına sahip olan bireyler öğretmenlik mesleğinde uzun yıllar çalışma isteğinde iken düşük özyeterlik inancına sahip bireylerin ilk bir yılda öğretmenliği bırakmak istediklerini ifade etmişlerdir.

2.2.2. Örgütsel Adalet İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen örgütsel adalet algıları ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar tarihsel bir sıra ile verilmiştir.

Greenberg (1986), performans değerlendirmenin çalışanlar tarafından adil algılanmasının önemini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada dağıtım faktörlerinin öneminin çalışanlar açısından daha önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Masterson (2001), yaptığı bir çalışmada örgütsel adaletin öğretmenler ve öğrencileri üzerindeki etkilerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, örgütsel adaletin adil olduğuna dair inancı yüksek olan öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarının yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, örgütsel adaletin adil olduğuna inanan öğretmenlerin öğrencilerinin; yüksek düzeyde olumlu davranışlar geliştirdiği, eğitime daha olumlu baktıkları ve adalet duygularının geliştiği tespit edilmiştir.

Hoy ve Tarter’ın (2004) örgütsel adalet ile ilgili yaptıkları çalışmada öğretmenlerin örgütsel adaleti algılarının örgütsel güvenle ilişkili olduğu görülmüştür. Örgütsel adalet algısı olumlu olan öğretmen örgüte güven duymaktadır. Örgüte güven duyan öğretmen daha fazla sorumluluk almakta daha sağlıklı ilişkiler kurmakta ve bu da başarıyı getirmektedir.

Ay (2007), Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı kamu ve vakıf okullarındaki 679 öğretmene uygulanan öğretmenlerin özyeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının, öğretmen özyeterlikleri, örgütsel adalet, tükenmişlik ve yabancılaşma üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin adalet algısını cinsiyet ve çalışma yılına göre incelemiş fakat anlamlı bir fark saptanmamıştır. Araştırmaya katılan örneklem grubunun okul türü değişkeni açısından dağıtımsal adalet algılarında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Vakıf

okullarında çalışan öğretmenlerin kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre adalet algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırma grubu okul türü değişkeni açısından incelendiğinde, vakıf okullarında çalışan öğretmenlerin kamu okullarında çalışan öğretmenlere göre adalet algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel adaletle ilgili yapılan bir çalışmada örgütsel adalet algısının iş tatminini ve örgütsel bağlılığı etkilediği bulunmuştur (Aykut, 2007). Bu nedenle örgütsel adalet ve iş tatmininin olmadığı yerde tükenmişliğin olacağı söylenebilir.

Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışına ilişkin algılarının birbiri ile ilişkili ve birbirlerini etkilediği görülmüştür. Adalet türlerinden dağıtımsal adalet, yöneticiye güveni; işlemsel adalet ise okula güveni açıklamada diğer adalet türlerinden daha etkili olduğu saptanmıştır (Polat, 2007).

Selekler (2007) farklı bir alanda çalışma yaparak öğretmenlerin güç mesafesi örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlali algısı üzerine bir çalışma yapmıştır. Örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlali arasında negatif, güç mesafesi ile örgütsel adalet arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Doğan'ın (2008) ilköğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı bir çalışmada örgütsel adaletin örgütsel bağlılığı etkilediği bulunmuştur. Çalışmada örgütsel adalet algısının örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılığı ve normatif bağlılığı (psikolojik anlaşma) etkilediği bulunmuştur. Normatif bağlılığı arttırmak için de işlemsel adalet (prosedür adaleti) algısının artırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Açıkgöz'ün (2009) öğretmen adalet algısı üzerine yaptığı çalışmada, okul yöneticileri en fazla işlemsel adaleti en az ise etkileşimsel adaleti kullanmaktadırlar. Ayrıca okul yöneticilerinin çatışma çözme stilleri ve öğretmenlerin adalet algıları öğretmenlerin kişilik özelliklerine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, yöneticilerin iş uygulamalarında çalışanlara eşit ve adaletli davranılmasının iş doyumunu arttırdığı tespit edilmiştir. İş doyumunu, cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Bayan çalışanlara pozitif ayrımcılık uygulandığı saptanmıştır (Çapraz, 2009).

Uğurlu (2009), ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, yönetici etik liderlik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını etkilediği ve örgütsel bağlılığı arttırdığı saptanmıştır. Araştırmasında; okulda herkes için aynı uygulama kurallarının oluşturulması, sadakat, eşitlik, adalet, doğruluk, dürüstlük ve erdem gibi değerlerin ön plana çıkarılması, yöneticilerin etik ve adaletli davranışlar sergileyecekleri okul kültürü ve iklimi yaratılması için hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmesi gereği vurgulanmıştır.

Okul yöneticilerinin değerlere göre yönetme davranışları öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını etkilemektedir. Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesine yönelik yapılan bir araştırmada, ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının branşa göre farklılık gösterdiği ve araştırmaya katılanların olumlu örgütsel adalet algısına sahip olduğu saptanmıştır. Değerlere göre yönetime ilişkin en olumsuz görüşe sahip grubun meslek dersi öğretmenleri olduğu belirlenmiştir (Altınkurt ve Yılmaz, 2010).

Değerler ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan bir başka çalışmada ise değerler ile örgütsel adalet arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerince kabul edilen; "adalet, dürüstlük, tarafsızlık, insana saygı ve çalışkanlık" gibi bireysel değerlerin, "adalet, insana saygı, dürüstlük, çalışkanlık, sorumluluk" gibi örgütsel değerlerle ilişkilendirildiği saptanmıştır (Güzelyurt, 2010).

Kazancı (2010) okul yönetici stilleri ve öğretmen örgütsel adalet algıları ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Çalışmada, ilköğretim okul yöneticilerinin etkileşimci ve dönüşümcü liderlik stillerinin bazen uygulandığını saptamıştır. Etkileşimci ve dönüşümcü liderlik stilleri; yöneticilerin branşlarına, öğretmenlerin hizmet yılı ve branşlarına göre değişiklik göstermektedir. Çalışmada, hizmet yılı 10 yılın üzerinde olan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları daha yüksek bulunmuştur.

Örgütsel adaletin örgütsel güven, bağlılık, vatandaşlık davranışlarına olan etkisinin incelendiği bir araştırmada; öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık, örgütsel güven ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının anlamlı ve dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel olmak üzere örgütsel adaletin tüm alt boyutları ile pozitif yönde ilişki olduğu saptanmıştır (Laçinoğlu, 2010).

Yılmaz (2010), ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarını incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin branşlarına göre örgütsel adalet algılarının değişmediğini katılımcıların algılarının yaş, kıdem ve öğrenci sayısı değişkenlerine göre değiştiğini bulmuştur. Araştırmada kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin daha yüksek örgütsel adalet algısına sahip olduğu, öğrenci sayısı düşük olan öğretmenlerinse düşük örgütsel adalet algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Acar (2011), okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışlarının öğretmenlerde örgütsel adalet duygusunu arttırdığını bulmuştur. Fakat araştırmada, yöneticilerin iletişimsel etik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, etkileşimsel adalet boyutunda öğretmenlerin örgütsel adalet algılarını "çoğunlukla adil" seçeneğini işaretleyerek ifade ettikleri saptanmıştır (Dündar, 2011). Bu bulgunun iş doyumunu arttırdığı söylenebilir.

Ertürk (2011), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerine yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algılarının, "yüksek" düzeyde olduğu; çalışılan kadro türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; cinsiyete göre ise farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin dağıtımsal, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile okula adanmışlıkları arasında orta düzeyde; öğretim işlerine, öğretmenlik mesleğine ve çalışma grubuna adanmışlıkları arasında ise düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Örgütsel adalet ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada öğretmenlerin çoğunun örgütsel adalet algılarının olumlu yönde olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre ilköğretim okullarında etkileşimsel ve dönüşümcü liderlik örgütsel adaleti etkilemektedir (Güneş, 2011).

İmamoğlu (2011), ilköğretim öğretmenlerinde örgütsel adalet algısı ile ilgili yaptığı bir çalışmada kadın öğretmenlerin etkileşimsel adalet algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının karasızlık boyutunda olduğu saptanmıştır.

Özel ve resmi ilköğretim okullarındaki öğretmen örgütsel adalet algıları incelendiğinde; özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının Dağıtım, İşlemsel ve Etkileşimsel Boyutlarda “yeterli düzeyde” olduğu, resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerinse örgütsel adalet algılarının Dağıtım Boyutunda “yeterli düzeyde”, İşlemsel ve Etkileşimsel Boyutlarda ise “orta düzeyde” gerçekleştiği saptanmıştır (Kara, 2011).

Ay (2013), araştırması sonucunda öğretmenlerin örgütsel adalet algı boyutları ile örgütsel bağlılık seviyeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu, en güçlü ilişkinin ise etkileşimsel adalet ile örgütsel bağlılık arasında olduğunu tespit etmiştir.

Babaoğlu ve Ertürk (2013), öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin dağıtım, işlemsel ve etkileşimsel adalet algıları ile okula adanmışlıkları arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenler yöneticileri etkileme için birçok etkileme taktiği kullanmaktadırlar. Yapılan bir araştırmaya göre etkileme taktikleri arasında en çok arkadaşlığı kullanma, pazarlık yapma ve direktme taktiklerini kullanırken, bir üst otoriteye başvurma ve başkaları ile koalisyon yapma taktiklerini orta düzeyde kullanmaktadırlar. Öğretmenler en az neden gösterme etkileme taktiğine başvurmaktadırlar. Öğretmenlerin kullandıkları örgütsel etkileme taktiklerini, örgütsel adalet türlerinden en iyi dağıtım adaleti, süreç adaleti ve etkileşim adaleti yordamaktadır (Çetin, 2013).

Çırak (2013), yaptığı araştırmada dağıtım adaleti boyutunda görüşlerin cinsiyet, kıdem ve aynı müdürle çalışma süresine göre, işlem adaleti boyutunda görüşlerinin kıdem ve aynı müdürle çalışma süresine göre ve etkileşim adaleti boyutunda ise görüşlerin aynı müdürle çalışma süresine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmiştir.

Günce (2013) de yukarıda sayılan araştırmalara benzer olarak ilköğretim öğretmenlerinde örgütsel adalet algısı arttıkça örgütsel bağlılığında arttığını bulmuştur. Fakat bu artışın branşlara göre değişiklik gösterdiğini tespit edilmiştir.

Kılıç, Y. (2013) ise lise öğretmenlerinin iş doyumu ve örgütsel adalet algısı üzerine yaptığı çalışmada, örgütsel adalet arttıkça iş doyumunun arttığını tespit etmiştir.

Araştırmanın cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkeklerin kadınlara göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Kılıç, E. ise (2013) yatılı bölge ilköğretim okullarında örgütsel adalet üzerine yaptığı çalışmada, öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algılarının kıdem düzeylerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Yıldız (2013), öğretmenlerde örgütsel adalet ile örgütsel güven algıları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve birbirlerini yüksek düzeyde etkilediğini bulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin etkileşimsel adalet algıları, işlemsel ve dağıtımsal adalet algılarına göre daha yüksektir.

Akgeyik (2014), öğretmen ve yöneticilerin örgütsel adalet algılarını inceleyen bir araştırma yapmış ve öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının yöneticilere göre daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Gök (2014), ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Ayrıca erkek öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. Kahraman (2014), öğretmenlerin performans yönetimi uygulamalarının örgütsel adalet ile ilişkisini incelemiş ve ikisi arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu bulmuştur. Şahin (2014), yaptığı çalışmada öğretmenlerin adalet algılarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterdiğini bulmuştur. Uysal (2014) ise öğretmenlerin çoğunluğunun; örgütsel adaletin bütün boyutlarında "kararsızım" düzeyinde görüş bildirdiklerini saptamış, en yüksek algının işlemsel adalet boyutunda olduğunu belirtmiştir. Akgüney (2014), öğretmenlerde örgütsel adalet ve örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi incelemiş ve örgütsel adalet algısının yüksek olmasının, örgütsel vatandaşlık davranışlarını göstermelerinde artışa sebep olduğu tespit edilmiştir. Özcan (2014) ve Bölükbaşıoğlu (2013) da örgütsel adaleti örgütsel sinizm ile birlikte ele almış ve ikisi arasında ters yönde bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir.

Batman (2015), Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Milli Eğitime Bağlı resmi kurumlarda çalışmakta olan 191 okulöncesi öğretmenin örgütsel adalet algılarının iş tatminine etkisini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, örgütsel

adaletin iş tatmini ile orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin örgütsel adalet algılarına ilişkin bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin buldukları örgütlerdeki adaleti genel itibarıyla kararsızlık düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Yıldız (2015), Konya ilinin Meram ilçesinde özel anasınıfı, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 330 öğretmenin örgütsel adalet algılarını inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ve 16 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2.2.3. Örgütsel Destek Algısı İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen örgütsel destek algısı ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar tarihsel bir sıra ile verilmiştir.

Eisenberger, Huntington, Hutchison, ve Sowa (1986) lise öğretmenlerinin örgütsel destek algısı üzerine yaptıkları çalışmada, örgüt çalışanlarının iyi olma halini ve refahlarını düşündüğünde, çalışanlar örgüte karşı olumlu duygular geliştirdiği belirlenmiştir. Ayrıca, örgütsel destekle devamsızlık arasında yüksek bir ilişki bulunmuş ve örgütsel desteğin devamsızlığı azalttığı tespit edilmiştir.

Kruger, Struzziero, Watts ve Vacca (1995), öğretmenlerde örgütsel destek ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, örgütsel destek ile iş doyumunu arasında yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Bu bağlamda örgütsel desteğin zayıf olduğu durumlarda iş doyumunun azalacağı ve iş doyumunun zıt kavramı olan tükenmişlik belirtilerinin ortaya çıkacağı söylenebilir.

LaMastro (1999), okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algılarını inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, duygusal bağlılık ve örgütsel destek algısı arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Fakat, mesleğe bağlılık, öğretmenlerin işi yapmaya zorunlu olduklarını düşünmeleri nedeniyle bu bağlılığı zayıflatmış ve örgütsel destek algısı ile negatif yönlü bir ilişki oluşturmuştur.

Çankaya ve Tan (2010), öğretmenlerin algılarına göre okul temelli sosyal destek ve stres arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin stres düzeyi ile okul temelli sosyal destek arasında ters bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Özdemir (2010), örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel desteğe göre incelenmesiyle ilgili bir araştırma yapmıştır. Öğretmenler üzerine yaptığı çalışmada örgütsel özdeşleşme ile algılanan örgütsel destek arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Araştırmada, öğretmeni örgüt içinde desteklemenin örgütsel özdeşleşmeyi arttırdığı tespit edilmiştir.

Taşdan ve Yalçın (2010), ilköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin, algıladıkları sosyal destek düzeyi ile güven düzeyi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Yine öğretmenlerin algıladıkları yönetsel destek düzeyi ile okul müdürüne duydukları güven düzeyi ve algıladıkları meslektaş destek düzeyi ile meslektaşlarına güven düzeyi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Gül (2010), lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, özel liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının devlet liselerindeki öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca, özel liselerde çalışan öğretmenlerin örgütsel destek algılarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Nayır (2011), ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi ile ilgili bir araştırma yapmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel destek algılarının okul büyüklüğü ve okul türü değişkenine göre örgütsel adalet, yönetim desteği ve örgütsel ödüller ve iş koşulları boyutlarında farklılaştığı belirlenmiştir.

Derinbay'ın (2011) yaptığı bir araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler örgütsel desteği en yüksek düzeyde öğretimsel destek boyutunda, en düşük düzeyde ise yönetsel destek boyutunda algılamaktadırlar. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin algıladıkları örgütsel desteğin yaş değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı saptanmıştır.

Bogler ve Nir (2012), öğretmenlerin örgütsel destek algılarını etkileyen değişkenleri araştırdıkları çalışmalarında, öğretmen destek algısının iş tatmini, iş tatmininin ise özyeterlik inançlarını etkilediğini bulmuşlardır.

Karakurt (2012) ise öğretmenlerde oluşan yalnızlık algısının örgütsel destekle ilişkisini araştırmış ve öğretimsel destek, yönetsel destek ve adalet desteği arttıkça öğretmenlerin yaşadığı yalnızlığın azaldığı tespit etmiştir.

Rahaman (2012), öğretmenlerin iş tatmini, örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıklarını karşılaştıran bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda iş tatmini ve örgütsel destek algısı azaldıkça öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarının da azaldığını bulmuştur.

Bolu il merkezinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere yönelik yapılan çalışmada, örgütsel destek algıları ile öğrenim düzeyleri arasında ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgütsel destek algıları ile öğrenim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenler Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenlere göre örgütsel desteği daha fazla algılamaktadırlar (Eğriboyun, 2013).

Günbayı, Dağlı ve Kalkan (2013), ilköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, müdür desteği ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışının ilişkili olduğu saptanmıştır. Buna göre duygusal destek, öğretimsel destek ve araçsal destek, yardımlaşma ve sivil erdem boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Jais ve Mohamad (2013), öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve örgütsel destek algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda örgütsel bağlılığı örgütsel destek algısının arttırdığı bulunmuştur.

Knight (2013), gelenekçi ve yeniliklere açık öğretmenlerin örgütsel destek algıları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda gelenekçi öğretmenlerin yeniliklere açık öğretmenlere göre daha fazla eğitim öğretim hayatında kaldıkları saptanmıştır. Fakat örgütsel destek algıları ile özyeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Çelik Veziroğlu'nun (2014), yaptığı bir çalışmada bağımsız anaokulu öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Yönetici desteğinin önemi vurgulanmış ve anaokulu yöneticilerinin okulöncesi eğitim ve çocuk gelişimi alanında hizmet içi eğitimi almaları gerektiğini vurgulamıştır.

Holsblat (2014), ilköğretim öğretmenlerini etkileyen örgütsel davranışları incelemiştir. Araştırma sonucunda iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel destek algısının birbirini pozitif yönde etkilediğini bulmuştur.

Nartgün ve Kalay (2014), öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik yaptıkları çalışmada örgütsel destek ve örgütsel özdeşleşme arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Yani öğretmenin destek algısı olumlu yönde arttıkça örgüte olan bağlılığı ve aidiyeti artmakta olduğu söylenebilir.

Yılmaz (2014), Eskişehir ilinde görev yapan 2696 öğretmen üzerinde yürüttüğü “dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi” adlı çalışmasında; öğretmenlerin örgütsel güven algılarının dağıtılmış liderliği, dağıtılmış liderliğin örgütsel destek algılarını ve örgütsel destek algılarının da okul başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, idareciler dışında veli, öğretmen ve hatta öğrencilerin yönetime katılmalarının örgütsel destek algısını arttırarak okul başarısını da destekleyeceği tespit edilmiştir.

Öğretmenin örgüte duyduğu güven öğretmenin örgütsel destek algısını olumlu yönde arttırmaktadır. Yapılan bir araştırma (Ngang, Web: <http://cmsad.um.edu.my/images/ipk/doc/Dr%20Tang%20Keow%20Hang.pdf>) sonucunda örgüte duyulan güvenin örgütsel destek algısını ve örgüte bağlılığı arttırdığı tespit edilmiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algılarını doğrudan araştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Çelik Veziroğlu (2014), örgütsel destek algısını sadece tek boyutlu incelemiş, okulöncesi öğretmenlerinin algılarında yönetici desteğini araştırmıştır.

2.2.4. Öğrenilmiş Güçlülük İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüğü ile ilgili yapılan araştırmalar tarihsel bir sıra ile verilmiştir.

Maraşlı (2003) yaptığı bir araştırmada, Ankara’daki resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, medeni hal, çocuk sayısı, eğitim süresi, branş, meslek seçimi, sosyal aktivitelere katılım değişkenleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki

olduğu saptanmıştır. Ancak cinsiyet, kıdem, maaş memnuniyeti, aylık gelirleri ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Aslan (2006), ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda, orta ve yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyine sahip öğretmenlerin katılımcı mizah, kendini geliştirici mizah, saldırgan mizah ve kendini yıkıcı mizah tarzı puanlarının, düşük öğrenilmiş güçlülüğe sahip öğretmenlerin mizah puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyetin öğrenilmiş güçlülük üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Dönmez ve Genç (2006), Malatya ilinde görev yapan öğretmenlerin çeşitli değişkenler ile öğrenilmiş güçlülükleri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yönetici ya da öğretmen olmaya göre öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. En yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyi ise 36-45 yaşları arasında gözlenmiştir.

Karakoç (2009), İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma yapmış ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin iş ortamı ve çalışma koşulları ile ilişkili olduğunu bulmuştur.

Boran (2009), endüstri meslek liseleri öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile öğrenci kontrol eğilimleri arasındaki ilişkileri üzerine yaptığı araştırmada bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öğrenilmiş güçlülüklerinin daha fazla olduğu, branş ve eğitim düzeyine (yüksek okul mezunu olma veya eğitim fakültesi mezunu olma gibi) göre öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin değiştiğini bulmuştur.

Polatçı ve Boyraz (2010), öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerinin kaynak ve sonuçlarına ilişkin yaptıkları çalışmada, müşteri odaklılığın (öğrenci) öğrenilmiş güçlülüğü ve iş tatminini etkilediğini bulmuştur. Öğretmenlerin, örgütlerine yönelik algıları çalışma yaşamlarını etkilemekte, rol belirsizliği yaşamayan, duygularını olumsuzluklar karşısında etkin bir şekilde yönetip zorluklarla savaşabilen öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri de yüksek bulunmuştur.

Gün Öztaykutlu (2014), okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin problem çözme becerileri ile ilişkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmanın

sonucunda, okulöncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinde cinsiyete, yaşa, mezuniyete, kıdeme, okul türüne ve medeni duruma göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Problem çözme becerilerinin tüm alt boyutlarıyla öğrenilmiş güçlülük düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Aydın ve diğerleri (2015), öğretmen adaylarının öğrenilmiş güçlülükleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemişler ve bu değişkenler arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Araştırma sonucunda, öğrenilmiş güçlülükleri daha yüksek olan bireylerin akademik başarı beklentilerinin daha yüksek olduğu, bir engelle karşılaştıklarında bu engeli çözmek için çaba sarf ettikleri tespit edilmiştir. Diğer yandan öğrenilmiş güçlülük düzeyleri düşük olan bireylerin zor koşullarda daha az çaba sarf ettikleri, çözüm odaklı düşünmedikleri saptanmıştır. Bu nedenle öğrenilmiş güçlülük düzeyleri yüksek olan bireylerin akademik anlamda daha başarılı oldukları söylenebilir.

2.2.5. Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğretmen tükenmişliği ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında yapılan araştırmalar gruplandırılarak tarihsel bir sıra ile verilmiştir.

2.2.5.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar.

Tümkaya (1996), yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin uyku düzeninde bozulma, alkol veya sigara kullanma, yeme düzeninde bozulma, depresyon, sinirlilik ve biyolojik rahatsızlıklar gibi tükenmişlik belirtilerini tatil yapma, mesleki tartışmalara katılma ve spor yapma gibi etkinliklerle ortadan kaldırmaya çalıştıklarını tespit etmiştir. Ona göre okul içindeki ortam kadar okul dışındaki yapılan sosyal faaliyetlerde tükenmişlik düzeyini etkilemektedir.

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001), tükenmişlik iş doyumu ve kişilik üzerine yaptıkları bir çalışmada engelli çocuklarla çalışmayan öğretmenlerin çalışanlara oranla daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığını bunun iş doyumunu etkilediğini ve kişilikle ilişkisi olduğunu bulmuşlardır.

Sünbül (2003), lise öğretmenlerinin tükenmişlik, kontrol odağı ve iş tatminleri üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, olumlu ve olumsuz değişkenlerin tükenmişliği etkilediği bulunmuştur. Yaş değişkeni duygusal tükenmeyi yüksek

düzeyde etkilerken, tükenmişliğin bir alt boyutu olan düşük kişisel başarı hissini etkilememiştir.

Kişilik gelişiminin temellerinin atıldığı okulöncesi kurumlarında, öğrencilere eğitim veren öğretmen önemli bir modeldir. Canpolat (2004) tükenmişlik düzeyi yüksek olan bir öğretmenin öğrencileriyle ilişki kuramadığı, pekiştireçleri yeterli kullanamadığı, olumlu öğretim ortamı yaratamadığı ve bu sorunları kendileriyle ilişkilendirmediklerini saptamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterlilikleri ne kadar fazla olursa kendinden sonraki nesli de o derecede etkileyeceği söylenebilir.

Öztürk (2006) ise okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerine yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin psikolojik doyumlarının tükenmişlik düzeylerini etkilediğini ve tükenmişliği azalttığını bulmuştur. Bu bulgunun başa çıkılması zor olan durumlarda öğrenilmiş güçlülüğün tükenmişliği azaltan bir etken olduğu söylenebilir. Ayrıca, araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaş, eğitim düzeyi, hizmet içi eğitime katılım, işinden elde ettiği doyum sırası ve idari tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

Cemaloğlu ve Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırma bulgularında öğretmenlerin yaşının, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği, dul öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin fazla olduğu, eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenmelerde artış olduğu, kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ilköğretim okulu öğretmenlerinde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu, öğrenci sayısının, öğretmenlerin üstlerinden takdir görmelerinin, öğretmenlerin mesleki verimliliklerini değerlendirmelerinin, mesleklerini isteyerek yapmalarının, öğretmenlikten duydukları manevi doyumun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği belirlenmiştir.

Şahin (2007), öğretmenlik mesleği ideali olan öğretmenlerde daha fazla duyarsızlaşma ve tükenmişlik yaşandığını bulmuştur. Fakat çalışmada öğretmenliği ideali olmadan seçenlerin kariyer yapma konusunu ve mesleki algılarını daha olumlu ifade ettikleri görülmüştür.

Yıldırım (2007), 109 anaokulu öğretmenin tükenmişliği üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenci nüfusunun fazlalığı, öğretmen

sayısının azlığı, fiziki koşulların uygunsuzluğu ve yetersizliği tükenmişliğe sebep olmaktadır.

Öğretmenlerin yeterlik algıları ile tükenmişlik yaşantılarını incelendiği bir çalışmada, kendilerini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, yeterlik algısı düşük olan öğretmenler derslerde kendilerine güvensiz olduklarından daha fazla disiplin problemleri ile karşılaşabilirler. Bu problemler zamanla öğretmenleri duygusal açıdan yıpratabilir (Çimen, 2007).

Akkurt (2008), okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları zorluklar, eksiklikler ve olumsuzluklar incelemiştir. Araştırma sonucuna göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin 30 yaş ve daha üstü yaş gruplarına göre tükenmişlik risklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Arucan (2008), tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmenin 5-10 yıl arası çalışan çocuk gelişim öğretmenlerinde daha yüksek olduğunu bulmuş, iş değiştirme isteğinin istemeyenlere oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır. Ayrıca mesleki idealleri gerçekleştirme oranı arttıkça duygusal tükenmede düşüş belirtilmiştir. Gürbüz (2008) de okul öncesi öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem, mesleğin istenilerek seçilmesi, çalışılan statü (kadrolu öğretmen, usta öğretici), okul türü ve meslek seçimi nedenlerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediğini bulmuştur. Araştırmasında, anaokulu öğretmenlerinin anasınıflarında çalışan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları Benzer şekilde Cankara (2008), ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, branş, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem, ders verdiği sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durum değişkenlerinden etkilendiğini saptamıştır.

Aslan (2009), tükenmişliği etkileyen birçok demografik değişkeni bir arada incelemiştir. İlköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada cinsiyet, medeni durum, yaş, sahip olunan çocuk sayısı, hizmet süresi, aynı kurumda çalışma yılı, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, mesleğini kendine uygun bulma durumu, mesleğin gelecekteki sosyoekonomik durumunu algılama nedeni, üstlerinden takdir görme durumu ve eğitim sisteminden memnuniyet değişkenlerinin tükenmişlik düzeyini etkilediğini bulmuştur.

Aksoy (2009) ise yönetici ve öğretmen tükenmişliğine yönelik yaptığı araştırmada; çocuk sayısı, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre tükenmişliğin farklı düzeylerde olduğunu bulmuştur. Ayrıca, çalışmasında kişilerin verilen görevlerde A ya da B tipi kişilik özellikleri sergilemelerinin tükenmişliği düşük düzeyde de olsa etkilediği görülmüştür.

Yıldırma eylemlerine yönelik algılar incelendiğinde, genel tükenmişlik arttıkça yaşam kalitesi-mesleki durum, itibara saldırı, sosyal ilişkiler, kendini gösterme-iletişime dayalı yıldırma eylemlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır (Bucuklar, 2009).

Öğretmenlerin tükenmişlikleriyle ilişkilendirilen bir başka konu ise sosyal destek algısıdır. Karataş (2009), sosyal destek düzeyi arttıkça öğretmenlerin tükenmişliklerinin azalttığını bulmuştur. Araştırmada kişilik özellikleri veya zorluklarla baş edebilme gücündeki eksiklik tükenmişlik sebeplerine örnek olarak gösterilmiştir.

Dilber (2009), ilköğretim öğretmenlerinin yeterli algıları ile tükenmişlik yaşantılarını incelemiştir. Araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik dereceleri;

1. Çalıştıkları okul türü,
2. Yaş durumu,
3. Mezun oldukları okul,
4. Ders çeşitliliği,
5. Mesleki kıdem,
6. Görev türü sınıflardaki öğrenci sayısına sahip oldukları bilgi ve becerilerin yaptıkları işle uyum içinde olduğunu düşünmelerine,
7. Öğretmenlik yapma nedenlerine,
8. Mesleki açıdan kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine,
9. Velilerin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirip getirmediikleri yönündeki düşüncelerine,
10. Öğrencilerinin sorumlulukları yerine getirip getirmediikleri yönündeki düşüncelerine,
11. Fırsat bulunca emekli olmak isteyip istememelerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Dursun (2009), öğretmenlerin algıladıkları yönetici davranış stillerinin kişisel başarıyı etkilediği ve tükenmişliğe bir etken olduğunu bulmuştur. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin olumlu tavırları ve öğretmenlerini desteklemeleri duyarsızlaşma yaşama düzeyinde azalmaya sebep olmaktadır.

Tükenmişliği yukarıda sayılanlar kadar etkileyen faktörlerden biriside örgütsel adalet algısıdır. Karaman (2009), örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik üzerine yaptığı çalışmada; örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, mesleği isteyerek seçip seçmediklerine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır.

Teltik (2009), okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının tükenmişlikle ilişkisini incelemiş ve mesleki yeterlilik ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki bulmuştur.

Çam (2010), ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleriyle ilgili yaptığı çalışmada öğretmenlere yönelik yapılan yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Bu nedenle tükenmişliği örgütsel faktörlerin de etkilediği söylenebilir. Ayrıca araştırmada cinsiyetin tükenmişlik üzerinde bir etken olduğunu bulunmuştur. Çam'ın (2010) araştırmasında kadınlar erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamaktadırlar.

Yaşam doyumu ve tükenme birbirini tetikleyen faktörler arasında yer almaktadır. Yapılan bir araştırmada öğretmenlerin duygusal tükenme ve yaşam doyumu düzeyleri algılanan düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip olma ile ilişkilendirilmiştir. Düşük sosyo-ekonomik düzey algısına sahip öğretmenler duygusal tükenmişlik yaşamaktadırlar (Şahin, 2010).

Özmen (2010) ise okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili algılarının tükenmişliği etkilediğini bulmuştur. Ona göre sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve bu konuda yeterli bilgisi olmayan öğretmenlerde duyarsızlaşma görülmüş ve tükenmişlikte artış tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda algının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediği görülmektedir.

Harmanda (2011) da benzer şekilde okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında mesleğinde ilerlemek isteyen öğretmenlerde ve 15-20 yıl arası çalışan öğretmenlerde duygusal tükenmişliğin daha fazla olduğunu saptamıştır. Hizmet içi eğitim alma sayısı fazla olan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim alma sayısı az olan öğretmenlere göre tükenmişlik düzeyleri daha düşük bulunmuştur.

Yapılan bir başka araştırmada (Büyüközkan, 2012) ise cinsiyetin tükenmişliği etkilediği ve erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve yaş ilerledikçe

tükenmişliğin azaldığı saptanmıştır. Ayrıca, Büyüközkan'ın (2012) araştırma bulgularında öğretmenlerin yurttaşlık davranışları ile tükenmişlikleri arasında ters yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Ertürk (2012), okul öncesi öğretmenlerinin anksiyete düzeylerinin tükenmişliği etkilediğini ve duyarsızlaşmaya sebep olduğunu bulmuştur. Araştırmada tükenmişliğe sebep olan muhtemel gerekçeler; yöneticilerin tutum ve davranışları, örgüt yapıları, okulların fiziki koşulları, maddi kazanç ve iş tatmini, öğretmenlerin birbirleri ile olan formal (resmi) ve informal (iş harici) ilişkileri gibi iş ve işyeri kaynaklı faktörler olarak belirtilmiştir.

Toplu (2012), kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin branş, yaş ve okul düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini saptamıştır. Buna ek olarak okul öncesi öğretmenleri ve ilköğretim öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin okul düzeyi, medeni durum, mesleki kıdem değişkenlerine göre etkilendiğini bulmuştur.

Demirdöğen (2013), okul öncesi öğretmenlerinin çözümü kendi başına bulabileceğine inanma eğilimlerini yaş ile ilişkilendirmiş, yaş ilerledikçe tükenmişliğin azaltıldığı belirtmiştir. Araştırmada kadınlar erkeklere göre daha fazla yardım alma eğiliminde olmakla beraber, zor durumlarla başa çıkarken çözümü kendi başlarına bulabileceklerine inandıkları saptanmıştır.

Dincerol (2013), yaptığı bir araştırmada anasınıfı öğretmenlerinin mesleki ve iş tükenmişlikleri arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Ona göre ideali olmadan yapılan öğretmenlik mesleği zamanla tükenmişlik sendromuna dönüşmektedir. Böylelikle çalışanların olumsuz tavırları ve işi yavaşlatması, örgütün diğer çalışanlarını da etkilemekte ve örgütün verimliliğini azaltmaktadır.

Tunçay (2013), tükenmişliğin örgütsel iklimle ilişkisini incelemiş ve algılanan liderlik tarzlarını tespit etmiştir. Araştırma bulgularına göre liderlik stillerinin çalışanları nasıl etkilediği saptanmış ve hizmetkâr liderlik stiline tükenmişliği etkilediği bulunmuştur.

Arabacı (2014), örgütsel vatandaşlık ve tükenmişlik üzerine yaptığı çalışmada kendini mutsuz ve tükenmiş hissedenden, özgüveni düşük öğretmenlerin örgüte olan bağlılıklarının da aynı oranda düşük olduğunu bulmuştur. Bu nedenle tükenmişliği azaltmak hatta tamamen ortadan kaldırmak için örgüt koşullarının ve algılanan örgütsel destek ve adaletin incelenmesi yerinde olacaktır.

Atila (2014), Ankara ili Gölbaşı'nda ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile Gazi ve Ankara Üniversitesi Yabancı Diller okulunda görev yapan İngilizce okutmanları üzerinde bir araştırma yürütmüştür. Araştırma sonucunda, 135 katılımcının tükenmişlik ve iş tatmini düzeyleri incelendiğinde, lisansüstü mezunu olmayan, aynı kurumda 5 yıldan az çalışan ve bayan olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Koyutürk (2014), sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini belirleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, okulöncesi 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 gösterdiği bulunmuştur.

Turtulla (2014), Kosova'da görev yapan 531 öğretmen üzerinde yürüttüğü, "öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, ilk ve orta okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur.

Ayvaz (2015), İstanbul merkez, merkeze bağlı Kadıköy ve Ataşehirde ki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapmakta olan 250 beden eğitimi öğretmenin tükenmişlik düzeylerini demografik değişkenler açısından inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, hizmet yılı ile kişisel başarı arasındaki farklılık anlamlı bulunmuş olup, mesleki deneyimi 21-25 arasında olan öğretmenlerin kişisel başarı algısının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Boyras (2015), İstanbul ili Ümraniye ilçesine bağlı okullarda görev yapan 395 öğretmenin çatışma yönetim stratejileri ve tükenmişlik düzeylerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında "nadiren" düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun çatışma stilleri ile ilgili olduğu araştırma bulgularıyla tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında, tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaştığı saptanmış, erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyinde daha fazla tükendikleri tespit edilmiştir. Araştırmada, lise grubu öğretmenlerde tükenmişlik alt boyutu olan duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, kıdem değişkenine bakıldığında, kıdemi az olan

öğretmenlerin kıdemi fazla olan öğretmenlere oranla tükenmişlik alt boyutu olan kişisel başarısızlığı daha fazla yaşadıkları saptanmıştır.

Diri (2015), Aydın ili İncirliova ilçesinde kamu ortaokullarında görev yapan 162 öğretmenin iş doyumlarının mesleki tükenmişliklerine etkisini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve öğretmenlerin tükenmişlikleri ile iş doyumları arasında negatif anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışma sonucuna göre, iş doyumunu arttıkça tükenmişlik azalmaktadır.

İğneler (2015), Gaziantep il merkezinde bulunan ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerine yürüttüğü araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada, müzik öğretmenlerinin kıdem yılı arttıkça tükenmişlikleri de artmaktadır.

Koç (2015), Ağrı ili Patnos ilçesinde resmi ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 325 sınıf ve branş öğretmenin tükenmişlik düzeyleri ile sinizm arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda, ilköğretimde görev alan öğretmenlerin sinizm algılarının alt boyutları ile tükenmişlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre, ilköğretimde görev alan öğretmenlerden kurumdaki çalışma süreleri 3-5 yıl arasında olanlarda tükenmişlik algısının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Özyolcu (2015), Ağrı ili Doğubeyazıt ilçesinde çalışan 149 öğretmenin aşırı iş yükü, tükenmişlik ve sosyal durumlarının incelenmesi üzerine bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, sosyal desteğin tükenmişliği azalttığını bulmuştur. Araştırmada, mezun olunan okul türü incelendiğinde lisans mezunu olanların yüksek lisans ve doktora mezunlarına göre daha az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre incelenmiş ve kadın çalışanların erkeklere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu durumun sosyal destek ile çözülebileceği ve sosyal destek ile tükenmişliğin azaltılabileceği araştırma bulgularında saptanmıştır.

Sönmezer (2015), Kayseri ilinde 100 özel eğitim öğretmenin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu, psikolojik dayanıklılık düzeylerinin ise yüksek düzeye yakın olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada

öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılıklarının cinsiyet ve sınıftaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamakla beraber, 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, eğitim düzeyine göre incelendiğinde yüksek lisans mezunlarının, ön lisans ve lisans mezunlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir.

Terkeş (2015), İstanbul İli Kağıthane İlçesi'nde görevli 292 ortaokul öğretmenin örgütsel adalet algısı ve tükenmişliklerini inceleyen bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının orta düzeyde olduğu, tükenmişlik düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Çalışma bulgularına göre, örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre, örgütsel adalet algısı arttıkça tükenmişlik azalmaktadır. Ayrıca, çalışmada lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin örgütsel adalet algısı en yüksek ve tükenmişlik düzeyleri en düşük grubu oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tunaboğlu (2015), İzmir ili Torbalı ilçesinde görev yapan 593 öğretmenin mesleki tükenmişlik düzeylerini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, duyuşsal Tükenme Alt boyutunda tükenmişlik düzeyi en yüksek grubun mesleki kıdemi 16-20 yıl arası öğretmenlerin oluşturduğu grup olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada sınıf mevcudu arttıkça tükenmişliğin arttığı, öğrenci sosyo-ekonomik düzeyi arttıkça azaldığı tespit edilmiştir.

Turan (2015), İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde görev yapan 157 öğretmen üzerinde yürüttüğü "öğretmenlerin duyuşsal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı araştırmasında, cinsiyet, yaş, meslekte hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırmada, tükenmişlik ve duyuşsal zeka arasında orta düzeyde negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Umay (2015), Balıkesir il merkezi ile bağılı ilçe ve mahallelerindeki resmi ve özel ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 323 Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmeni üzerinde yürüttüğü "Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişliklerinin ilişkisi" adlı bir araştırma yapmıştır.

Araştırmada, tükenmişlik; cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan bölüm, katıldıkları eğitim, seminer ve kongre değişkenleri ile anlamlı farklılıklar gösterdiği, mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada PDR öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Adıgüzel (2016), Samsun ilinde devlet, özel anaokullarında ve ilkokulların anasınıflarında görev yapmakta olan 1001 okulöncesi öğretmeni üzerinde yürüttüğü “okulöncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin yeterli düzeyde sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları ve yüksek düzeylerde tükenmişlik duygusu yaşamadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada, demografik değişkenler incelendiğinde, tükenmişlik düzeylerinin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, araştırmada 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutunda, 6-9 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden istatistiksel olarak daha yüksek tükenmişlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Şentürk (2016), Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği programlarında okumakta olan toplam 741 öğretmen adayı üzerinde yürüttüğü “Öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” adlı çalışmasında, Duyarsızlaşma alt boyutunda Sosyal Bilgiler öğretmenliğindeki öğretmen adaylarının Fen bilgisi öğretmenliğindeki adaylara göre daha tükenmiş hissettiğini tespit etmiştir. Çalışmada, erkek öğretmenler, kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

2.2.5.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar.

Nakou, Stogiannidou ve Kiosseoglou (1999), ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile sınıf içi davranış problemlerini çözme becerilerini karşılaştırmışlardır. Bu karşılaştırma sonucunda sınıfında yaramazlık yapan çocukların problem davranışlarının tükenmişliği etkilediğini bulmuşlardır. Sınıf içi problemler çözülmediğinde öğretmenler stres yaşamaktadırlar.

Embich (2001), özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini incelemiştir. Araştırmaya 300 öğretmen katılmış ve öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda yüksek düzeyde tükendiklerini bulmuştur. Bu tükenme sonucunda öğretmenlerin depresyon yaşadıkları ve kişisel başarı duygusunda azalma yaşadıklarını bulmuştur.

Hastings ve Bham (2003), İngiltere’de görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, olumsuz öğrenci davranışlarının öğretmenlerin duygusal, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda tükenmelerine sebep olduğu tespit edilmiştir.

Koustelios ve Nikolaos (2005), beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve iş tatmini üzerine bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya katılan 175 beden eğitimi öğretmenin duygusal tükenme yaşadıkları ve bunun yüksek düzeyde iş tatmini ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Fejgin, Talmor ve Erlich (2005), kaynaştırma öğrencilerine eğitim veren beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerini kaynaştırma öğrencilerine sınıf içi eğitim verirken oluştuğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle sınıf içi uygulamaların ve eğitim verilen kitlenin tükenmişliği etkilediği söylenebilir.

Platsidou (2010), Yunanistan’daki özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik, iş tatmini ve duygusal zekâları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin iş tatmini ve tükenmişlik arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmuş ve bunu duygusal zekânın etkilediği savunulmuştur. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik sendromunu daha az yaşadıkları ve iş tatminlerinin arttığı tespit edilmiştir.

Brown ve Roloff (2011), öğretmenlerin tükenmişlikleri, örgüte olan bağlılıkları ve psikolojik sözleşme üzerine bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, fazladan iş yükü alan öğretmenlerin almayanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ve örgüte olan bağlılıklarının daha az olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda sayılan araştırmalar neticesinde, sağlığı olumsuz etkilenen öğretmenin işine devam edemediği; bunun da iş gücü kaybına ve eğitimde gecikmelere neden olduğu görülmektedir. Eğitimdeki gecikmeler ise öğretmenin örgüt içerisinde olumsuz karşılanmasına ve örgütün sebep olduğu tükenmişliğe sebep olmaktadır.

BÖLÜM III

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, verilerin elde edildiği evren, veri toplamada kullanılan araçlar, veri toplama işlemi ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerini inceleyen bu araştırma; ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, "iki ya da daha çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlenmek üzere incelenmesini amaçlayan araştırma modelidir" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

3.2. Evren

Araştırmanın evreni, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Burdur il ve ilçe merkezlerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkököl ve bağımsız anaokullarında görev yapan 174 okulöncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma evrenindeki okulöncesi öğretmenlerinin tamamına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Okulöncesi öğretmenlerinin cinsiyet ve eğitim düzeyine göre dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	170	97.7
Erkek	4	2.3
Toplam	174	100
Eğitim Durumu	n	%
Eğitim Enstitüsü	1	.6
Yüksek Lisans	4	2.3
Lisans Tamamlama	37	21.3
Eğitim Fakültesi	110	63.2
Diğer	22	12.6
Toplam	174	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin %97,7'si kadın, %2,3'ü erkektir. Okulöncesi öğretmenlerinin eğitim durumuna bakıldığında %0,6'sı eğitim enstitüsü mezunu, %2,3'ü yüksek lisans mezunu, %21,3'ü lisans

tamamlama, %63.2'si eğitim fakültesi mezunu ve %12.6'sı diğer alanlardan mezun oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türleri ve öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Okulöncesi öğretmenlerinin çalıştıkları okul türü ve öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre dağılımı

Okul Türü	n	%
İlkokul	86	49.4
Bağımsız Anaokulu	88	50.6
Toplam	174	100
Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyleri	n	%
Düşük Sosyo-Ekonomik	22	12.6
Orta Sosyo-Ekonomik	143	82.2
Yüksek Sosyo-Ekonomik	9	5.2
Toplam	174	100

Tablo 2 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin %49.4'ünün ilkokullarda ve %50.6'sının bağımsız anaokulunda çalıştığı görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin algıladıklarına göre öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumuna bakıldığında ise %12.6'sının sınıfında düşük sosyo-ekonomik, %82.2'sinin sınıfında orta sosyo-ekonomik, %5.2'sinin sınıfında yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin bulunduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin deneyimlerine ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki deneyim ve sınıflarındaki öğrenci sayısına göre dağılımı

Deneyim	n	%
10 yıl ve altı	124	71.3
11-20 yıl	31	17.8
21 ve üzeri	19	10.9
Toplam	174	100
Öğrenci Sayısı	n	%
10 ve altı	10	5.7
11-20	127	73.0
21-30	37	21.3
Toplam	174	100

Tablo 3 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin %71.3'ünün 10 yıl ve altı, %17.8'inin 11-20 yıl arası ve %10.9'nun 21 ve üzeri yıl deneyime sahip oldukları görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin %5.7'sinin 10 öğrenci ve altı, %73'ünün 11 ile 20 arası ve %21.3'ünün 21 ile 30 arası öğrenci sayısına sahip olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci

“Kişisel Bilgi Formu”, “Genel Özyeterlik Ölçeği”, “Örgütsel Adalet Ölçeği”, “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği”, “Ego Sağlamlığı Ölçeği” ve “Tükenmişlik Kısa Versiyon Ölçeği” 2014-2015 eğitim öğretim yılının Mart ayında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul ve bağımsız anaokulu bünyesinde çalışan okulöncesi öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçekler, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanma sürecinde, okulöncesi öğretmenleri ölçekler hakkında kısa görüşmeler yapılarak bilgilendirilmişlerdir. Araştırma ile bulunacak bulguların okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarını, örgütsel adalet ve destek algılarını, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerini incelemeye yönelik olduğu, araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Eğitim-öğretim saatinde ulaşılan öğretmenlere, anket daha sonra doldurulmak üzere teslim edilmiş ve eğitim-öğretim saati dışında araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Kişisel Bilgi Formu”, “Genel Özyeterlik Ölçeği”, “Örgütsel Adalet Ölçeği”, “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği”, “Ego Sağlamlığı Ölçeği” ve “Tükenmişlik Kısa Versiyon Ölçeği” kullanılmıştır.

Ankette 5 ölçek yer almaktadır. Araştırmada ilk olarak, Sherer vd. tarafından geliştirilen Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Genel Özyeterlik Ölçeği” ile öğretmenlerin özyeterlik inançları ölçülmüştür. Veri toplama aracında, öğretmenlerin özyeterlik inançlarını ölçen 17 madde bulunmaktadır. Ölçek, beşli Likert türü derecelendirme ölçeği olup, “Hiç” (1), “Az” (2), “Orta” (3), “Çok” (4) ve “Çok İyi” (5) şeklinde en olumsuzdan en olumlu seçeneğe doğru artan bir biçimde puanlanmıştır (Gamsız, 2013). Her sorunun puanı 1-5 arasında değişmektedir. Ölçekteki 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 16 ve 17. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçek toplam puanı 17-85 arasında değişebilmektedir; puanın artması özyeterlik inancının arttığını göstermektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Maddelerin faktör yük değerleri .43 ile .70 arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach alfa) .80 bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, Hoy ve Tarter (2004) tarafından geliştirilen Taşdan ve Yılmaz (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmış Örgütsel Adalet Ölçeğidir. Örgütsel Adalet Ölçeği ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ölçülmüştür. Ölçek, beşli Likert türü derecelendirme ölçeği olup, 10 maddelik tek boyuttan oluşmuştur ve; “Kesinlikle katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Orta derecede katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle katılıyorum” (5) şeklinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan örgütsel adalet konusundaki olumlu algıyı göstermektedir. Örgütsel adalet ölçeğinde yer alan maddelerin faktör yük değerleri .44 ile .89 arasında değişmektedir. Örgütsel adalet ölçeği ile ilgili güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir (Taşdan ve Yılmaz, 2008).

Araştırmada üçüncü olarak, Eisenberger, Hungtinton, Hutchison ve Sowa (1986) tarafından geliştirilen ve Demir (2014) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan “Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 5'li Likert türü derecelendirme ölçeği olup, tek boyut ve 8 maddeden oluşmaktadır ve; “Kesinlikle katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Orta derecede katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4) ve “Kesinlikle katılıyorum” (5) şeklinde yanıtlanmaktadır. Dört madde ters kodlanmaktadır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri .50'nin üzerinde ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .80'dir (Demir, 2014).

Araştırmada dördüncü olarak, öğrenilmiş güçlülüğü ölçmek amacıyla Block ve Kremen (1996) tarafından geliştirilen “Ego Sağlamlığı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin Türkçe' ye uyarlama çalışmaları Kararımak (2007) tarafından yapılmıştır. 14 maddeden oluşan ve 4'lü Likert tipi olan bir ölçektir. Ölçek, “Hiçbir durumda uymaz” (1), “Bazı durumlarda uyar” (2), “Genellikle uyar” (3), “Her zaman uyar” şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan yüksek düzeyde güçlülüğü göstermektedir. Ölçekte açıklanan varyans oranı % 47 olarak rapor edilmiştir Ölçek maddelerinden elde edilen Cronbach alfa değeri .80 olarak bulunmuştur.

Araştırmada beşinci olarak, tükenmişliği ölçmek amacıyla Pines tarafından geliştirilen ve Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe' ye uyarlanan “Tükenmişlik Kısa Versiyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek tek boyutlu olup, 1 (Hiç) ile 7 (Daima) arasında yanıt seçenekleri olan 10 maddeden oluşmaktadır. Tükenmişlik puanı 10 maddeye verilen cevaplar toplanıp 10'a bölünmesiyle bulunmaktadır. Elde

edilen puan 2.4 veya altındaysa tükenmişlik derecesinin düşük; 2.5 ile 3.4 arasındaysa tükenmişlik tehlikesinin olduğunu; 3.5 ile 4.4 arasında ise tükenmişlik yaşandığını; 4.5 ile 5.4 arasında ise ciddi tükenmişlik problemi olduğu; 5.5 ve üstü puan ise en kısa zamanda profesyonel yardım alınması gerektiğini göstermektedir. Maddelerin faktör yükleri ise .54 ile .87 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .91'dir (Çavuşoğlu, 2009).

3.5. Verilerin Analizi

Veriler, araştırmacının kendi gözetiminde uygulanması ile toplanmıştır. Uygulamalar sırasında araştırmacı öncelikle okulöncesi öğretmenlerine kendini tanıtarak, araştırmanın amacı hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenirliği açısından cevaplamaların içten bir şekilde olması gerektiği ve bireysel bilgilerin gizliliğine özen gösterileceği araştırmacı tarafından bildirilmiştir. Son olarak bilgi formunun nasıl doldurulacağı açıklanmış ve ölçekler uygulanmıştır.

Araştırma ile ilgili uygulama tamamlandıktan sonra elde edilen veriler araştırmacı tarafından kontrol edilmiş ve kod yönergesine uygun olarak kodlanarak bilgisayara girilmiştir. Tüm istatistiksel işlemler SPSS yazılımı kullanılarak yapılmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin kişisel bilgileri frekans ve yüzde analizi ile belirlenmiştir. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerin “özyeterlik inancı”, “örgütsel adalet algısı”, “örgütsel destek algısı”, “öğrenilmiş güçlülük” ve “tükenmişlik” ölçeklerinden aldıkları toplam puanların ortalamasının demografik değişkenlere (mesleki deneyim, çalışılan okul türü, öğrenci sosyo-ekonomik düzeyi) göre incelemesi yapılmıştır. İnceleme için ilk olarak değişkenlerin normal dağılıma uygunluğuna bakılmıştır. Normal dağılımı belirlemek için tüm değişkenlere Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov Testi, normallik varsayımını sınanan bir test olmakla beraber anlamlılık düzeyi $p < .05$ düzeyinde ise dağılımın normal olmadığına (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013) karar verilmektedir. Kolmogorov-Smirnov Testine göre; özyeterlik inancı (aritmetik ortalama=69.0000 ve standart sapma=7.699), örgütsel adalet algısı (aritmetik ortalama=41.9425 ve standart sapma=7.168), örgütsel destek algısı (aritmetik ortalama=32.0747 ve standart sapma=5.935), öğrenilmiş güçlülük (aritmetik ortalama=42.7299 ve standart sapma=8.722) ve tükenmişlik (aritmetik ortalama=22.6034 ve standart sapma=6.619) ölçeklerinden aldıkları toplam puanların ortalamalarının p değeri $p < .05$ düzeyindedir. Demografik değişkenlerin (mesleki deneyim, çalışılan okul türü, öğrenci sosyo-ekonomik düzeyi) Kolmogorov-Smirnov Testine göre p değeri $p < .05$ düzeyindedir. Değişkenler normal dağılım

göstermediği için iki düzeyi olan demografik değişkenlerin incelenmesinde Mann-Whitney U testi, ikiden çok düzeyi olan değişkenlerin incelenmesinde Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. En son olarak da “özyeterlik inancı”, “örgütsel adalet algısı”, “örgütsel destek algısı”, “öğrenilmiş güçlülük” ve “tükenmişlik” ölçekleri arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkinin incelenmesinde ise Spearman Sıra Korelasyon katsayısı kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve örgütsel destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik düzeylerinden elde ettikleri puanlara ilişkin bulgular ve değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkisine ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

4.1. Demografik Değişkenlere Göre Ölçeklerin İncelenmesi

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri puan ortalamaları mesleki deneyim düzeyi, çalıştığı okul türü, öğrenci sayısı ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklar alt problemler kapsamında incelenmiştir.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri ölçek puan ortalamaları mesleki deneyim düzeylerine göre "Alt Problem 1." kapsamında incelenmiştir.

Alt Problem 1. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri mesleki deneyim düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri ölçek puan ortalamaları mesleki deneyim düzeylerine göre Kruskal Wallis H-Testi sonuçları Tablo 4'de yer almaktadır.

Tablo 4.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin mesleki deneyim düzeylerine göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu

Değişkenler	Mesleki Deneyim	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Özyeterlik İnancı	10 yıl ve altı	124	88.50	2	.964	.618
	11-20	31	89.97			
	21 yıl ve üstü	19	76.92			
Örgütsel Adalet Algısı	10 yıl ve altı	124	91.10	2	3.060	.216
	11-20	31	73.47			
	21 yıl ve üstü	19	86.89			
Örgütsel Destek Algısı	10 yıl ve altı	124	91.94	2	3.502	.174
	11-20	31	74.55			
	21 yıl ve üstü	19	79.66			
Öğrenilmiş Güçlülük	10 yıl ve altı	124	81.84	2	6.614	*.037
	11-20	31	107.50			
	21 yıl ve üstü	19	91.82			
Tükenmişlik	10 yıl ve altı	124	87.85	2	2.789	.248
	11-20	31	95.89			
	21 yıl ve üstü	19	71.50			

*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı ($\chi^2=.964$, $sd=2$, $p>.05$), örgütsel adalet algıları ($\chi^2=3.060$, $sd=2$, $p>.05$), örgütsel destek algıları ($\chi^2=3.502$, $sd=2$, $p>.05$), tükenmişlik ($\chi^2=2.789$, $sd=2$, $p>.05$) puan ortalamaları mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin, mesleki deneyimlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir ($\chi^2=6.614$, $sd=2$, $p<.05$). Grup sıralamalarına bakıldığında, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin en yüksek olduğu grup 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin olduğu, bunu 21 ve üstü ve sonrasında 10 yıl ve altı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin izlediği görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerinin 11-20 yıl arasında daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri ölçek puan ortalamaları çalışılan okul türüne göre "Alt Problem 1.a." kapsamında incelenmiştir.

Alt Problem 1.a. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri çalışılan okul türüne göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri ölçek puan ortalamaları çalışılan okul türüne göre Mann Whitney U-Testi sonucu Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin çalışılan okul türüne göre Mann Whitney U-Testi sonucu

Değişkenler	Grup	n	Sıra Ortalaması	U	p
Özyeterlik İnancı	İlkokul	86	80.42	3175.000	.066
	Bağımsız Anaokulu	88	94.42		
Örgütsel Adalet Algısı	İlkokul	86	76.38	2827.500	*.004
	Bağımsız Anaokulu	88	98.37		
Örgütsel Destek Algısı	İlkokul	86	76.88	2871.000	*.006
	Bağımsız Anaokulu	88	97.88		
Öğrenilmiş Güçlülük	İlkokul	86	82.18	3326.500	.168
	Bağımsız Anaokulu	88	92.70		
Tükenmişlik	İlkokul	86	86.58	3705.000	.812
	Bağımsız Anaokulu	88	88.40		

*p<.05

Tablo 5. incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları (U=3175.00, p>.05), öğrenilmiş güçlülükleri (U=3326.50, p>.05), tükenmişlikleri (U=3705.00, p>.05) puan ortalamaları çalışılan okul türüne göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bağımsız anaokullarında çalışan okulöncesi öğretmenlerinin ilkokulda çalışan öğretmenlere göre örgütsel adalet algıları (U=2827.50, p<.005) ve örgütsel destek algılarının (U=2871.00, p<.05) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri ölçek puan ortalamaları öğrenci sayısına göre "Alt Problem 1.b." kapsamında incelenmiştir.

Alt Problem 1.b. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri ölçek puan ortalamaları öğrenci sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin öğrenci sayısına göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu

Değişkenler	Öğrenci Sayısı	n	Sıra Ortalaması	Sd	x ²	p
Özyeterlik inancı	10 ve altı	10	67.65	2	1.659	.436
	11-20	127	88.90			
	21-30	37	88.07			
Örgütsel Adalet Algısı	10 ve altı	10	82.45	2	.263	.877
	11-20	127	86.97			
	21-30	37	90.68			
Örgütsel Destek Algısı	10 ve altı	10	88.90	2	1.009	.604
	11-20	127	85.30			
	21-30	37	94.68			
Öğrenilmiş Güçlülük	10 ve altı	10	44.80	2	8.668	*.013
	11-20	127	92.24			
	21-30	37	82.76			
Tükenmişlik	10 ve altı	10	88.80	2	.031	.984
	11-20	127	87.09			
	21-30	37	88.55			

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ($x^2=1.659$, $sd=2$, $p>.05$), örgütsel adalet algıları ($x^2=.263$, $sd=2$, $p>.05$), örgütsel destek algıları ($x^2=1.009$, $sd=2$, $p>.05$), tükenmişlikleri ($x^2=.031$, $sd=2$, $p>.05$) sıra ortalamaları öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri sıra ortalamaları sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı

bir şekilde farklılaşmaktadır ($\chi^2=8.668$, $sd=2$, $p<.05$). Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, öğrenilmiş güçlülüğü en yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı 11-20 arasında olan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Bunu 21-30 ve 10 ve altı öğrencisi olan öğretmenler takip etmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerinin artırılabilmesi için sınıflarındaki öğrenci sayısının 11 ile 20 arasında olması gerektiği söylenebilir.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri ölçek puan ortalamaları öğrenci sosyo-ekonomik düzeyine göre "Alt Problem 1.c." kapsamında incelenmiştir.

Alt Problem 1.c. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri öğrenci sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri ölçek puan ortalamalarının öğrenci sosyo-ekonomik düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin öğrenci sosyo-ekonomik düzeyine göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu

Değişkenler	Sosyoekonomik Düzey	n	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Özyeterlik inancı	Düşük	22	73.36	2	2.523	.283
	Orta	143	88.80			
	Yüksek	9	101.44			
Örgütsel Adalet Algısı	Düşük	22	71.09	2	5.665	.059
	Orta	143	88.11			
	Yüksek	9	117.89			
Örgütsel Destek Algısı	Düşük	22	63.43	2	7.724	*.021
	Orta	143	89.57			
	Yüksek	9	113.50			
Öğrenilmiş Güçlülük	Düşük	22	74.43	2	5.917	.052
	Orta	143	91.49			
	Yüksek	9	56.00			
Tükenmişlik	Düşük	22	101.20	2	3.884	.143
	Orta	143	84.06			
	Yüksek	9	108.61			

* $p<.05$

Tablo 7 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ($\chi^2=2.523$, $sd=2$, $p>.05$), örgütsel adalet algıları ($\chi^2=5.665$, $sd=2$, $p>.05$), öğrenilmiş güçlülükleri ($\chi^2=5.917$, $sd=2$, $p>.05$) ve tükenmişlik ($\chi^2=3.884$, $sd=2$, $p>.05$) sıra ortalamaları öğretmenlerin algıladıkları öğrenci sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları öğretmenlerin algıladıkları öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($\chi^2=7.724$, $sd=2$, $p<.05$). Grupların sıra ortalaması dikkate alındığında, en yüksek örgütsel destek algısının yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin (113.50) öğretmenlerinde olduğu tespit edilmiştir. Bunu orta sosyoekonomik düzeye sahip (89.57) ve sonrasında düşük sosyoekonomik düzeye sahip (63.43) öğrencileri bulunan öğretmenler izlemektedir.

4.2. Ölçek Puan Ortalamalarının Tükenmişlik Düzeylerine Göre İncelenmesi

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı ve öğrenilmiş güçlülükleri ölçek puan ortalamaları tükenmişlik düzeylerine göre "Alt Problem 2" kapsamında incelenmiştir.

Alt Problem 2. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı ve öğrenilmiş güçlülükleri, tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı ve öğrenilmiş güçlülükleri ölçek puan ortalamalarının tükenmişlik düzeylerine göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı ve öğrenilmiş güçlülüklerinin tükenmişlik düzeylerine göre Kruskal Wallis H-Testi sonucu

Değişkenler	Tükenmişlik Düzeyi	n	Sıra Ortalaması	sd	x ²	p
Özyeterlik inancı	Düşük düzeyde tükenmişlik	121	95.30	3	10.330	*.016
	Tükenmişlik tehlikesi	38	69.63			
	Tükenmişlik yaşamakta	11	76.82			
	Ciddi tükenmişlik tehlikesi	4	50.75			
Örgütsel Adalet Algısı	Düşük düzeyde tükenmişlik	121	89.74	3	2.615	.455
	Tükenmişlik tehlikesi	38	77.32			
	Tükenmişlik yaşamakta	11	89.91			
	Ciddi tükenmişlik tehlikesi	4	109.75			
Örgütsel Destek Algısı	Düşük düzeyde tükenmişlik	121	91.58	3	4.343	.227
	Tükenmişlik tehlikesi	38	77.50			
	Tükenmişlik yaşamakta	11	90.05			
	Ciddi tükenmişlik tehlikesi	4	52.00			
Öğrenilmiş Güçlülük	Düşük düzeyde tükenmişlik	121	94.49	3	7.949	*.047
	Tükenmişlik tehlikesi	38	71.91			
	Tükenmişlik yaşamakta	11	74.73			
	Ciddi tükenmişlik tehlikesi	4	59.38			

*p< .05

Tablo 8 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ($x^2=10.330$, $sd=3$, $p<.05$) ve öğrenilmiş güçlülükleri ($x^2=7.949$, $sd=3$, $p<.05$) sıra ortalamaları tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek özyeterlik inancına (95.30) sahip bireylerin en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Bunu özyeterlik inancındaki düşüşle zıt olarak ilerleyen tükenmişlik yaşamakta olan (76.82), tükenmişlik tehlikesi (69.63) ve ciddi tükenmişlik tehlikesi altında olan (50.75) okulöncesi öğretmenleri izlemektedir. Okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek öğrenilmiş güçlülüğe (94.49) sahip bireylerin en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Bunu öğrenilmiş güçlülükteki düşüşle zıt olarak ilerleyen tükenmişlik yaşamakta olan (74.73), tükenmişlik tehlikesi altında olan (71.91) ve ciddi tükenmişlik tehlikesi altında olan (59.38) okulöncesi öğretmenleri izlemektedir. Tablo 8'de, okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ($x^2=2.615$, $sd=3$, $p>.05$) ve örgütsel destek algıları ($x^2=4.343$, $sd=3$, $p>.05$) sıra ortalamaları tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.3. Ölçekler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Okulöncesi öğretmenlerinin “özyeterlik inancı”, “örgütsel adalet algısı”, “örgütsel destek algısı”, “öğrenilmiş güçlülük” ve “tükenmişlik” ölçekleri arasındaki ilişki “Alt Problem 3” kapsamında incelenmiştir.

Alt Problem 3. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri arasında ilişki var mıdır?

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik puan ortalamaları Spearman Sıra Korelasyon katsayısı sonucu Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet algısı, örgütsel destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik puanlarının ilişkisi

	Özyeterlik İnancı	Örgütsel Adalet Algısı	Örgütsel Destek Algısı	Öğrenilmiş Güçlülük	Tükenmişlik
Özyeterlik İnancı	1.00				
Örgütsel Adalet Algısı	.078	1.00			
Örgütsel Destek Algısı	.245**	.633**	1.00		
Öğrenilmiş Güçlülük	.488**	.159*	.291**	1.00	
Tükenmişlik	-.226**	-.076	-.116	-.277**	1.00

*p< .05, **p< .01

Tablo 9. incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algısı ve özyeterlik inancı arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.245$, $p< .01$). Yani okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları arttıkça özyeterlik inançları da artmaktadır. Örgütsel adalet algısı ile örgütsel destek algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında aralarında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.633$, $p< .01$). Yani okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları arttıkça örgütsel destek algıları da artmaktadır. Özyeterlik inancı ve öğrenilmiş güçlülük ve arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.488$, $p< .01$). Yani okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları arttıkça öğrenilmiş güçlülükleri de artmaktadır.

Örgütsel adalet algısı ve öğrenilmiş güçlülük arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.159$, $p< .05$). Yani okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları arttıkça öğrenilmiş güçlülükleri de artmaktadır. Örgütsel destek algısı ve öğrenilmiş güçlülük arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.291$, $p< .01$). Yani okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları arttıkça öğrenilmiş güçlülükleri de artmaktadır. Özyeterlik inancı ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelendiğinde, düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.226$, $p< .01$). Yani okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır. Öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik arasında ise düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=-.277$, $p< .01$). Yani okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır.

BÖLÜM V

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan tartışma ve sonuca yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Çalışma yaşamındaki şartlar ne kadar zorlu olsa da bireyin sahip olduğu başa çıkma yeterlikleri, onun, iş çevresinin olumsuz etkilerini en aza indirmesine olanak verebilmektedir (Onat, 2010). Bireylerin öğrenilmiş güçlülük yeterliklerinin temelinde, bu yeterliği etkileyen özyeterlik inancı, örgütsel adalet ve destek algısı gibi çeşitli bireysel ve örgütsel kaynaklar yer almaktadır. Araştırma sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin;

- Örgütsel destek algıları arttıkça örgütsel adalet algıları da artmaktadır.
- Özyeterlik inançları arttıkça öğrenilmiş güçlülükleri de artmaktadır.
- Özyeterlik inançları arttıkça örgütsel destek algıları da artmaktadır.
- Örgütsel adalet algıları arttıkça öğrenilmiş güçlülükleri de artmaktadır.
- Örgütsel destek algıları arttıkça öğrenilmiş güçlülükleri de artmaktadır.
- Özyeterlik inançları arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır.
- Öğrenilmiş güçlülükleri arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet, örgütsel destek algıları ve öğrenilmiş güçlülükleri tükenmişlik düzeylerine göre incelendiğinde;

- En yüksek özyeterlik inancına sahip bireylerin en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.
- Okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- Okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algılarının tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.
- En yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Bulunan bu farklılıklar, öğretmenlerin özyeterlik inançları ve öğrenilmiş güçlülükleri desteklediği takdirde daha az tükenmişlik yaşayacaklarını göstermektedir. Mesleki deneyime bakıldığında ise 11-20 yıl arasında deneyime sahip olan okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Bağımsız anaokullarında örgütsel adalet ve örgütsel destek algısı daha yüksek bulunmuştur. İlkokullarda çalışan okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve desteği yeterli derecede göremedikleri saptanmıştır. Bağımsız anaokullarına göre oluşan bu farklılık, aynı branş öğretmenlerinin birbirlerinin mesleki sorunlarını anlayabilmesinden kaynaklanmaktadır. Farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerin oluşturduğu bir örgütte ise okulöncesi öğretmenin sorunları yeterince anlaşılammakta, bu da ilkokullarda çalışan okulöncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları mesleki zorluklarda yeterli örgütsel adaleti ve desteği görememesine sebep olabilmektedir.

Araştırmada, öğrenilmiş güçlülüğü en yüksek olan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısı 11-20 arasında olan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, en yüksek örgütsel destek algısının yüksek sosyoekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğretmenlerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu da gösteriyor ki, öğretmenin kaliteli eğitim vermesinde ailenin katılımı önemlidir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet ve destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri incelenmiştir. Bu amaçla, Burdur il ve ilçe merkezlerinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet ve destek algısı, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlik düzeyleri ve demografik değişkenler, araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak tespit edilmiştir.

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının, örgütsel adalet ve destek algılarının ve tükenmişlik puan ortalamalarının mesleki deneyime göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. İlköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının mesleki deneyime göre incelendiği benzer araştırmalarda, mesleki deneyim arttıkça özyeterlik inancının arttığı tespit edilmiştir (Önen ve Öztuna, 2005; Say, 2005; Çapri ve Kan, 2007; Dilber, 2009; Gençtürk ve Memiş, 2010; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Tepe, 2011). İlköğretim ya da ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin örgütsel adalet algılarının mesleki deneyime göre incelendiği benzer araştırmalara bakıldığında, örgütsel adalet algılarının mesleki deneyime göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir (Yılmaz, 2010; Kazancı, 2010; Çırak, 2013; Kılıç, E. 2013; Akgeyik, 2014). Yapılan bu araştırma ile diğer araştırmaların bulguları arasında

oluşan bu farklılığın Burdur ilinde çalışan öğretmenlere özgü bir durum olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda, okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve destek algılarının mesleki deneyime göre doğrudan incelendiği bir çalışma bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin mesleki deneyime göre doğrudan incelendiği bir çalışma bulunmamakla beraber, bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri puan ortalamaları mesleki deneyime göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip olan öğretmenler kendilerini daha güçlü hissetmekte mesleklerine daha hakim olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenler, genellikle mesleğe 20'li yaşlarında başlamaktadırlar. Öğretmenliğin ilk 10 yılı, mesleği uygulamalı olarak öğrenme, iş hakimiyeti sağlama süreci ile geçmektedir. Bu süreçte, öğretmen yaşadığı yaşantılar sayesinde doğru ve yanlış tecrübe etmektedir. 10 yılın sonunda kendinden emin ve tecrübeli öğretmenin öğrenilmiş güçlülüğü daha yüksek olmaktadır. Araştırmada, bu yaş grubu da 31-41 yaş aralığına denk gelmektedir. Ericson, bu dönemi üretkenliğe karşı durağanlık dönemi olarak ifade etmiştir. Eğer öğretmen olumlu yaşantılardan gelmişse, uzmanlaştığı alanda yeterlilik duygusunu yaşayan, kendisi, mesleği ve çevresiyle barışık olan bir birey olmaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). 40 yaşından sonra ise insan yaşamındaki dönüm noktaları nedeniyle biyolojik ve psikolojik değişimlerin bir kısmı bireyi olumsuz etkilemektedir (Lanchman, 2004, akt; Santrock, 2012). Bu da öğrenilmiş güçlülükte düşüşe neden olabilmektedir. Yapılan bu araştırma bulgularında da benzer bir sonuç elde edilmiş, 41 yaş ve üzeri bireylerde öğrenilmiş güçlülükte düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Dönmez ve Genç (2006), öğretmenlerin yaşları ile öğrenilmiş güçlülükleri arasındaki ilişkinin inceledikleri araştırmada, en yüksek öğrenilmiş güçlülük düzeyi 36-45 yaşları arasında gözlenmiştir. Bu bulgular, araştırmayı destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik puan ortalamalarının mesleki deneyime göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan bu araştırmadan farklı olarak; Kapıkıran (2003) çalışmasında, kıdem yılıyla birlikte duygusal tükenmenin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Cemaloğlu ve Şahin (2007), Cankara (2008), Aslan (2009), Harmanda (2011) ve Toplu (2012) da yaptıkları araştırmalarında tükenmişliğin kıdem yılıyla beraber arttığı sonucunu elde etmişlerdir. Bu sonuçlar okulöncesi öğretmenlerle yapılan bu araştırmadaki sonuçlarla farklılık göstermektedir. Bu farklılıkların nedenleri çalışma evreninden

kaynaklanmakta olabilir. Çünkü kıdem yılı, tükenmişlik üzerinde etkili olan tek değişken değildir. Bunun yanında özyeterlik inancı, örgütsel adalet ve destek algısı, öğrenilmiş güçlülük gibi birçok değişken tükenmişlik üzerinde etkili olabilmektedir. Olumlu bir okul ortamında, okul öncesi eğitime destek veren bir idareyle çalışan, özyeterlik inancı ve öğrenilmiş güçlülüğü yüksek öğretmenin tükenmişlik yaşama olasılığı daha düşük olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının, örgütsel adalet ve destek algılarının ve tükenmişliklerinin öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmayla benzerlik gösteren diğer araştırmalar incelendiğinde, Çokluk Bökeoğlu ve Yılmaz (2008) özyeterlik inancının öğretmen başına düşen öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark bulunduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmalarında, öğrenci sayısı 25'in üzerinde olan öğretmenlerin sınıfın başarısını etkileyen başka faktörler olduğunu düşünmekte olduğu ve bu nedenle özyeterlik inançlarının yüksek olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde, Dilber (2009), 20-30 kişilik sınıflarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz (2010), öğrenci sayısı düşük olan öğretmenlerin düşük örgütsel adalet algısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Cemaloğlu ve Şahin (2007), öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemişlerdir. Araştırmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu, öğrenci sayısının; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği belirlenmiştir. Yıldırım (2007) de yaptığı araştırma da, öğrenci sayısındaki artışın tükenmişliği arttırdığını bulmuştur.

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri puan ortalamalarının öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, 20 ve üstü öğrenci sayısına sahip olan okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri düşük, 10 ve altı öğrenci sayısına sahip olan okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülükleri en düşük, 11-20 arası öğrenci sayısına sahip olan okulöncesi öğretmenlerinin ise en yüksek öğrenilmiş güçlülüğe sahip olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, 10 ve altı öğrenci sayısına sahip okulöncesi öğretmenlerinin yaptıkları etkinliklerin çabuk bitmesi, sınıf hakimiyetinin zayıflaması ve etkinlikler çabuk bittiği için çocukların dikkat süresinin kısılması nedeniyle öğretmenler kendilerini güçlü hissedemeyebilirler. 20 ve üstü öğrenci sayısına sahip olan okulöncesi öğretmenleri ise sınıfta etkinliklere zamanında başlama, etkinlikleri zamanında bitirme, öğrenci sayısına göre eğitim materyali oluşturmada, farklı özelliklere sahip öğrencilerin eğitimle ilgili taleplerini

karşılamada zorluk yaşamaları ve yardımcı personelin olmaması nedeniyle kendilerini güçsüz hissedebilirler. Bu bağlamda, bir sınıftaki ideal öğrenci sayısının 11-20 arasında tutulması ile okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüklerini arttıracacağı ve eğitimin kalitesini arttıracacağı söylenebilir. Yapılan diğer araştırmalarda ise okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenci sayısına göre doğrudan incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu durum, yapılan bu araştırmanın, eğitime olan katkısını arttıracak bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının, örgütsel adalet algılarının, öğrenilmiş güçlülüklerinin ve tükenmişlikleri puan ortalamalarının öğretmenlerin algıladıkları öğrenci sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Tepe'nin (2011) yaptığı araştırmada, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğretmenlerinin özyeterlik inançları daha yüksek bulunmuştur. Cankara'da (2008), öğretmenlerin tükenmişliklerinin öğretmenlerin algıladıkları öğrenci sosyo-ekonomik düzeyinden etkilendiğini saptamıştır. Bu araştırmada ise, okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algılarının, öğretmenlerin algıladıkları öğrenci sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin öğretmenlerinin örgütsel destek algıları daha yüksek bulunmuştur. Araştırmada, idareciler dışında veli, öğretmen ve hatta öğrencilerin yönetime katılmalarının örgütsel destek algısını arttırarak okul başarısını da destekleyeceği tespit edilmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda, okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve destek algılarının ve öğrenilmiş güçlülüklerinin, öğretmenlerin algıladıkları öğrenci sosyo-ekonomik düzeyine göre incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Bu durum, yapılan bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymakta ve eğitime olan katkısını arttıracak bir öneme sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülükleri ve tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel destek algıları arttıkça örgütsel adalet algıları, özyeterlik inançları arttıkça öğrenilmiş güçlülükleri ve örgütsel destek algıları, örgütsel adalet algıları arttıkça öğrenilmiş güçlülükleri, örgütsel destek algıları arttıkça öğrenilmiş güçlülüklerinin de arttığı tespit edilmiştir. Türkiye'de ve yurt dışında, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülükleri ve tükenmişlikleri

arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Yalnızca, yurt dışında Knight (2013)'in, diğer branşlardaki öğretmenler üzerine uyguladığı bir araştırmada, öğretmenlerin örgütsel destek algısı arttıkça özyeterlik inançlarının arttığını tespit etmiştir. Bu sonuç ile araştırma, Yurtdışında eğitim alanında yapılan diğer araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Türkiye'de ise araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymakta ve okulöncesi öğretmenleri açısından incelenmesine olanak sağlamaktadır. Araştırma sonucunda, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları ve öğrenilmiş güçlülükleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yeterlik algıları ile tükenmişlik yaşantılarını incelendiği bir çalışmada (Çimen, 2007), kendilerini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin daha fazla duygusal yorgunluk yaşadığı saptanmıştır. Bu sonuca göre, yeterlik algısı düşük olan öğretmenler derslerde kendilerine güvensiz olduklarından daha fazla disiplin problemleri ile karşılaşabilmektedirler. Bu problemler zamanla öğretmenleri duygusal açıdan yıpratmaktadır. Teltik (2009) yaptığı bir araştırmada benzer bir sonuca ulaşmış ve öğretmenlerin özyeterlik inançları arttıkça tükenmişliğin azaldığını tespit etmiştir. Zorluklarla baş edebilme gücü öğrenilmiş güçlülükle ilişkilendirilen bir kavramdır. Karataş (2009) araştırmasında, zorluklarla baş edebilme gücündeki eksikliğin tükenmişlik sebeplerinden biri olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar ile araştırmanın Türkiye'de eğitim alanında yapılan diğer araştırmalarla tutarlılık gösterdiği saptanmıştır.

Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet, örgütsel destek algıları ve öğrenilmiş güçlülükleri puan ortalamaları tükenmişlik düzeylerine göre incelendiğinde; en yüksek özyeterlik inancına ve öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Fakat araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve destek algıları puan ortalamalarının tükenmişlik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Türkiye'de ve yurt dışında, okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet, örgütsel destek algıları ve öğrenilmiş güçlülükleri tükenmişlik düzeylerine göre incelendiği benzer bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir.

Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmen özyeterlik inancı (Tepe, 2011), örgütsel adalet (Altinkurt ve Yılmaz, 2010), örgütsel destek algısı (Özdemir, 2010) ve tükenmişlik düzeylerine (Akkurt, 2008) ilişkin çalışmaların bulunduğu görülmüştür. Ancak, okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüğüyle doğrudan ilgili sadece bir çalışma yapılmış ve söz konusu değişkenlerin eğitim çalışanları açısından birlikte sınındığı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Yapılan bu

araştırmada; okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inancı, örgütsel adalet, örgütsel destek algılarının öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin saptanmasının okulöncesi öğretmenliği alanındaki araştırmalara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler yapılmıştır.

5.3.1. Yapılacak Uygulamalara Yönelik Öneriler

1. Örgütsel destek gören okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları daha yüksek olmaktadır. Kendine güvenen öğretmen bir işi başarabileceğine inanmakta ve mesleki zorlukları aşabilmektedir. Okulöncesi öğretmenleri örgütleri tarafından desteklenmelidir. Farklı branşlarda eğitim veren öğretmenlerin oluşturduğu bir örgütte ise okulöncesi öğretmenlerine karşılaştıkları mesleki zorluklarda yeterli derecede destek görmesi sağlanmalıdır.

2. Okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, tükenmişlik düzeyleri üzerinde bir etkiye sahiptir. Okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik yaşamamaları ya da en az seviyeye indirgenmesi için özyeterlik inançlarını arttıracak meslek içi eğitimlere ve meslek dışı sosyal faaliyetlere katılmaları önerilmektedir.

3. Öğrenilmiş güçlülüğü zayıflayan okulöncesi öğretmenleri tükenmişlik yaşamaktadırlar. Karşılaştığı mesleki zorlukları aşabilmesi için okulöncesi öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülüklerinin artırılması sağlanmalıdır. Bunun için;

- Sınıftaki öğrenci sayısının 11-20 arasında tutulması gerekmektedir.
- Öğrenilmiş güçlülüğün azalma riskini ortadan kaldırmak için okulöncesi öğretmenlerine kariyerinde ilerleme olanağı tanınmalı ve yönetmelikte öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak düzenlemeler getirilmelidir.
- Mesleki deneyimi 21 ve üstü yıl olan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerinde düşüş yaşanmaktadır. Bu düşüş öğretmenin eğitim verirken karşısına çıkan zorluklarla baş edebilmesini zayıflatmaktadır. Bu nedenle okulöncesi öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklarla mücadele ederken göreceği örgütsel adalet ve örgütsel destek, öğretmeni işine karşı motive edecektir. Okulöncesi öğretmenlerine kurumlarında adil davranılması ve

destek olunması örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarını arttırarak kurumlarına bağlılığı geliştirecektir.

- Örgütsel desteğin arttırılmasında ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi etkili olmaktadır. Eğitim materyallerinin okulöncesi eğitiminde daha fazla kullanılması nedeniyle, ailelerin materyal alımında vereceği destek öğretmenin eğitimin kalitesini arttırmasını sağlayacaktır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilere sahip olan okulöncesi eğitim kurumlarına; Milli Eğitim Bakanlığı, Yerel Yönetimler ve Sivil Toplum Kuruluşlarının oluşturacağı projeler ile eğitim materyallerinin ulaştırılması sağlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Farklı bölgelerde okulöncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının, örgütsel adalet algılarının, örgütsel destek algılarının, öğrenilmiş güçlülüklerinin ve tükenmişliklerinin incelenmesi önerilmektedir.
2. Tükenmişliği azaltmaya ve öğrenilmiş güçlülüğü arttırmaya yönelik deneysel çalışmalar yapılabilir.
3. Örgütsel destek ve örgütsel adalet algısını arttıracak değişkenlerin saptanacağı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, G. (2011). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel adalet ve motivasyon düzeyleriyle ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Açıkgöz, A. (2009). *Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akalın, N. (2006). *Okulöncesi öğretmenlerinin denetim odakları, stresle başa çıkma yöntemleri ve ruh sağlığı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbalık, Ö. (2005). *Üniversite öğrencilerinde kaygı belirtileri ve iç-dış kontrol odağı inancı ile öğrenilmiş güçlülük arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akgeyik, G. (2014). *Anadolu liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları (Diyarbakır İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akgüney, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı özyeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27. 11–20.
- Akkurt, Z. (2008). *Okulöncesi öğretmenlerinin iş tatmini ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul-Pendik Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı
Okulöncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.

Akpınar, Ü. (2006). *Kocaeli ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin stres kaynakları ve stres yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoy, Ö. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinde A tipi kişilik özellikleri ile tükenmişlik ilişkileri ve Bayrampaşa ilçesi ilköğretim okullarında yapılan bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aktaş, I. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen yeterliği üzerine etkisi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 22 (1), 13-24.

Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2010). Değerlere göre yönetim ve örgütsel adalet ilişkisinin ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16 (4), 463-484.

Altınöz, M., Çöp, S., Çakıroğlu, D., Kervancı, F. ve Keskin, N. (2012). Algılanan örgütsel desteğin büro çalışanlarının örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Bir alan araştırması. *11. Ulusal Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi Bildiri Kitabı*, 103-112.

Altunçekiç, A., Koray, Ö. ve Yaman, S. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İl Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.

Arabacı, H. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve örgüt kültürünün tükenmişlik üzerine etkisi (Kız Meslek Liselerinde bir araştırma, İstanbul ili Avrupa yakası örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arkan, K. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin sorun çözme becerisini kazandırmaya yönelik öz-yeterlikleri ile ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arslan, O. (2012). *İlköğretim matematik öğretmen adaylarının origaminin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik inanç ve öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arucan, D. (2008). *Özel özel eğitim kurumlarında ve kız meslek liselerinde görev yapan çocuk gelişimci ve eğitimcilerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana bilim Dalı.
- Aslan, G. (2014). *Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aslan, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve cinsiyetlerine göre mizah tarzlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kars: Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2002). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8.
- Atila, E. (2014). *The relationship between burnout and job satisfaction levels of English teachers and instructors: Ankara case*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve vatandaşlık davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ay, G. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma*.

Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aybay, A. ve Aybay, R. (2011). *Hukuka giriş* (7. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Aydın, B. H. (2004). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Aydın, B. Şahin, M., Topalak, D. ve Ateş, S. K. (2015). Farklı bölümlerden öğretmen adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, akademik başarıları ve Kpss başarı beklentileri. Sempozyum: 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.

Aykut, S. (2007). *Örgütsel adalet, birey-örgüt uyumu ile çalışanların işle ilgili tutumları (Pendik İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ayvaz, U. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul İli Kadıköy ve Ataşehir İlçeleri Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5 (4), 175-188.

Babaoğlu, E. ve Ertürk, E. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28(2), 87-101.

Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2008). *Stres ve başa çıkma yolları*. (24. Basım). Remzi Kitabevi.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. (Eleventh Edition). Newyork: W. H. Freeman and Company.

Basım, N. H. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22.

Başal, A. H. (2005). *Okul öncesi eğitim*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Batman, N. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel adalet algılarının iş tatmin düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bayam, G., Okay, T., Dilbaz, N., ve Açıkgöz, Ç. (2002). Sivil savunma birliği çalışanlarında kaygı, umutsuzluk ve öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve posttravmatik stres bozukluğu sıklığı. *Kriz Dergisi*, 10 (1), 1-9.
- Bayat, B. (2002). Örgütlerde "güdülenme yetersizlikleri ve geri-çekilme kaçınma davranışlarını" açıklamakta kullanılabilecek bir model: öğrenilmiş çaresizlik. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 3, 1-14.
- Bayhan, S. P. ve Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Baysal, N. Z., Arkan, K. ve Demirbaş, B. (2012). 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Web: https://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=135181 adresinden 13.08.2014 tarihinde alınmıştır.
- Bayraklı, H. ve Kaner, S. (2012). Zihinsel engelli ve engelli olmayan çocuğa sahip annelerde yılmazlığa etki eden değişkenlerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 927-943.
- Bedir, D. (2011). *Matematik öğretmenlerinin alanlarına yönelik öz-yeterlik algıları ile sınıf yönetsel becerileri arasındaki ilişki (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekci, V. (2009). *Mesleki ve teknik eğitim gören öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin MEGEP'de alan-dal seçimi ile ilişkisinin incelenmesi (Şişli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bektaş, F. (2013). *Okul yöneticilerinin davranışları, iş yaşamı kalitesi ve öğretmen performansının öğrenci açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Beltman, S., Mansfield, C. ve Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6,185–207.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1 (2), 197–210.
- Bobek, L. B. (2010). Teacher Resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*. 75 (4), 202-205.
- Bogler, R. ve Nir, E. A. (2012). The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What is empowerment got to do with?. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), pp. 287 – 306.
- Boran, E. (2009). *İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan endüstri meslek liseleri öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile öğrenci kontrol eğilimleri arasındaki ilişkileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.
- Boraz, S. (2015). *Öğretmenlerin çatışma yönetim stratejileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyraz, G. ve Aydın, G. (?). Yetiştirme yurdu ve anne-baba yanında kalan ergenlerde öğrenilmiş güçlülük. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (20), 59-64.
- Bölükbaşıoğlu, K. (2013). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brooks, R. and Goldstein, S. (2003). *The power of resilience*. Mc Graw Hill.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.

- Brown, A. L. ve Roloff, E. M. (2011). Extra-role time, burnout, and commitment: the power of promises kept. *Business Communication Quarterly*, 74 (4), 450-474.
- Bucuklar, M. N. (2009). *Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemlerinin tükenmişlikleri ve bazı değişkenlerle ilişkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin Teknolojik Pedagojik İçerik Bilgilerine yönelik öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüközkan, S. A. (2012). *Öğretmenlerin örgütsel yurttaşlık davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cankara, A. (2008). *İlköğretim öğretmenlerindeki psikolojik tükenmişlik düzeyinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Canpolat, S. (2004). *Öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromunun sınıf yönetimi sorunlarını çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celep, C. (2000a). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (ed.) (2005). *Meslek olarak öğretmenlik*. (3. Basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Celep, C. (2000b). The correlation of the factors: The prospective teacher' sence of efficacy, beliefs and attitudes about student control. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 4, 99-112.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.
- Cenkseven, F. (2001), Sigara içme durumlarına göre, üniversite öğrencilerinin kontrol odağı ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (21) 8-16.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education* 21, 257–272.
- Chory, M. R. (2007). Enhancing student perceptions of fairness: the relationship between instructor credibility and classroom justice. *Communication Education*, 56 (1), 89-105.
- Clanton, D. L., Rude S. S. ve Taylor, C. (1992). Learned resourcefulness as amoderator of burnout in asample of rehabilitation providers. *Rehabilitation Psychology*, 37 (2), 131-140.
- Cohen, L. R. (1987). Distributive justice: Teory and Research. *Social Justice Research*, 1 (1).
- Coşkun, K. (2011). *Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, Y. (2009). Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ve aile içi ilişkileri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (2), 104-118.
- Coşkun, Y. (2007). Lise Öğrencilerinde öğrenilmiş güçlülük ve kontrol odağı algılama düzeyi ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim bilimleri Dergisi*. 25 (25), 71-85.

- Coşkun, F. (2010). *Üniversite Sınavına hazırlanan adaylarda umutsuzluk ve öğrenilmiş güçsüzlük*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cropanzano, R., Bowen, E. D ve Gilliland W. S. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspectives*, November, 34-48.
- Çakiroğlu J., Çakiroğlu E. ve Boone, J. W. (2005). Pre-Service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: a comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ740956.pdf> adresinden 02.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Çakiroğlu J. ve Savran, A. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET 2-4 (3) 1303-6521*.
- Çakmak, K. Ö. (2005). *Performans değerlendirme sistemlerinde örgütsel adalet algısı ve bir örnek olay*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çam, Z. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Van İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Çankaya, H. B. ve Tan, Ç. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre okul temelli sosyal destek ve stres arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 211-221.
- Çapraz, H. (2009). *Ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Şişli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 62-77.

- Çapri, B. ve Kan, A. (2007). Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3. (1). 36-83.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikkaleli, Ö., Gündoğdu, M. ve Kıran-Esen, B. (2006). Ergenlerde yetkinlik beklentisi ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*. 25. 62-72.
- Çelik Veziroğlu, M. (2014). *Okulöncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetin, K. S. (2013). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birbirlerini etkileme taktiklerinin örgütsel adalet ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çırak, S. (2013). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı (Ankara/Yenimahalle)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 41. (2). 143–167.
- Çolak, C. (2013). *Sanal dünyalarda düzenlenen İngilizce iletişim kurma etkinliklerinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancına ve sosyal bulunuşluklarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Çuhadar, C. ve Yücel, M. (2010). Yabancı dil öğretimi adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim amaçlı kullanımına yönelik özyeterlik algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 199-210.
- Dağ, İ. (1991). Rosenbaum'un öğrenilmiş güçlülük ölçeğinin üniversite öğrencileri için güvenilirliği ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 2 (4), 269-274.
- Dağ, İ. (2002). Kontrol odağı ölçeği (KOÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (49), 77-90.
- Dayıoğlu, B. (2008). *Üniversite giriş sınavına hazırlanan adaylarda psikolojik sağlamlık: öğrenilmiş güçlülük, algılanan sosyal destek ve cinsiyetin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, K. (2008). Transformational leadership and collective efficacy: the moderating roles of collaborative culture and teachers' self-efficacy. *Eğitim Araştırmaları – Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Demir, K. (2014). Okulöncesi öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek ve adaletin örgütsel özdeşleşme aracılığıyla örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi. *1st Eurasian Educational Research Congress*, İstanbul.
- Demirbaş, N. (2010). *Yaşamda anlam ve yılmazlık*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı.
- Demirdöğen, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik yardım arayışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, T. E. (2013). Mesleki stresin iş tatminine etkisi: Örgütsel desteğin aracılık rolü. *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (1), 220-241.
- Derinbay, D. (2011). *İlköğretim kurumunda görev yapan öğretmenlerin algıladıkları örgütsel destek düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dilber, E. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları "İstanbul Kartal İlçesi Örneği"*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diri, M. S. (2015). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Doğan, A. (2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi (Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Ağrı İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dönmez, B. ve Genç, G. (2006). Genel liselerdeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 41-60.
- Dursun, Ö. (2010). *İlköğretim öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri, geometriye yönelik öz yeterlik algıları ve uzamsal kaygıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük İlköğretim Okulları Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Dündar, T. (2011). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Dworkin, G. A., Saha, J. L. ve Hill, N. A. (2003). Teacher burnout and perceptions of a democratic school environment. *International Education Journal Vol.*, 4 (2).
- Eğriboyun, D. (2013). *Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel güven, örgütsel destek ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisenberger, R., Armeli, S., Rexwinkel, B., Lynch, D. P. ve Rhoades, L. (2001). Reciprocation of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86 (1), 42-51.
- Eisenberger, R., Fasolo, P. and LaMastro, D. V. (1990). Perceived organizational support and employee diligence, commitment, and innovation. *Journal of Applied Psychology*. Copyright 1990 by the American Psychological Association, Inc. 75 (1), 51-59.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S. and Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support, *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 500-507.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, L. I. and Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention. *Journal of Applied Psychology* Copyright 2002 by the American Psychological Association, Inc. 87 (3), 565–573.
- Ekici, Ö. (2014). Öğrenme Psikolojisi Semineri. Balıkesir: Yediiklim Akademi.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz-yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdem, M. (2007). Self-efficacy levels of teachers in information and computer literacy. *World Applied Sciences Journal*, 2 (4), 399-405.

- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik ve başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayınevi.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (11. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eriksson, B. U., Starrin, B. ve Janson, S. (2008). Long-Term sickness absence due to burnout: absentees' experiences. *Qualitative Health Research*, 18 (5), 620-632.
- Ertürk, E. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarındaki örgütsel adalet algısı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esen, G. (2012). *İngilizce öğretmenlerinin genel ve mesleki öz yeterlik algıları: Mersin İli Profili*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin öz yeterlik algıları ile tutumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Etcı, A. (2013). *İşitme engelli öğrencilerin öğrenilmiş güçlülük ile umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Evers, G. J. W., Tomic, W. and Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International* Copyright © 2004 SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), Vol. 25 (2), 131–148.
- Fejgin, N., Talmor, R. and Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11 (1), 29–50.
- Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. *Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference*, April 2003-Chicago.
- Friedman, I. A. and Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* 18, 675-686.
- Gamsız, Ş. (2013). *Öğretmenlerde stres kaynakları, öz yeterlik, A tipi kişilik ve iş doyumunu*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9 (3), 1037-1054.
- Ginns, I. S. ve Watters, J. J. (1995). Origins of, and changes in preservice teachers' science teaching self efficacy. Web: <http://eprints.qut.edu.au/1761/1/1761.pdf> adlı sayfadan 02.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Gök, D. (2014). *İlkokulu ve ortaokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Greenberg, J. (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 71 (2), 340-342.
- Greenberg, J. (1990), Looking Fair versus Being Fair: Managing Impressions of Organizational Justice, *Research in Organizational Behavior*, 12 (1) 11-157.
- Greenberg, J. (2011). *Behavior in organizations (Tenth Edition)*. Pearson Education Limited.
- Guarino, A. J. and Parker, M. J. (2001). A comparison of the efficacy levels of preservice, internship and inservice teachers. Web: <http://eric.ed.gov/?q=A+comparison+of+the+efficacy+levels+of+preservice&id=ED461647> adresinden 02. 01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Gu, Q. and Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302–1316.
- Gül, L. A. (2010). *Lise öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel destek (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güloğlu, B. ve Aydın, G. (2007). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük ve otomatik düşünce biçimi arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 157-168.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 11 (2), 73-88.
- Gün Öztaykutlu, G. (2014). *Farklı eğitim kurumlarında çalışan okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük seviyeleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19 (4), 575-602.
- Günce, S. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel adalet ile örgütsel bağlılık ilişkisi. Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Güneş, M. A. (2011). *İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasındaki ilişki (Ağrı İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güney, S. (2004). Açıklamalı yönetim-organizasyon ve örgütsel davranış terimler sözlüğü. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gür, G. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin yordanması üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Gürgân, U. (2006). Yılmazlık ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 45-74.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profili ve yeterlik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güzelyurt, L. (2010). *Değerler ile örgütsel adalet arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harmanda, D. E. (2011). *Ankara merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Hastings, P. R. and Bham, S. M. (2003). The relationship between student behaviour patterns teacher burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127.
- Helmer, J., D. (1981). Burnout, job stress and job satisfaction in two public health nursing units. Master of Arts, Waterloo, Ontario: Wilfrid Laurier University.

- Hess, L. R. and Ambrosse, M. The four factor model of justice: An application to customer complaint handling. Web: userwww.sfsu.edu/ibec/papers/12.pdf adresinden 03.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Holsblat, R. (2014). The relationship between commitment to the organization, perceived organizational support, job satisfaction, and organizational citizenship behavior of teachers. *American journal of educational research*, 2 (12), 1175-1181.
- Hoy, K. W. and Tarter, J. C. (2004). Organizational justice in schools: no justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18 (4), 250-259.
- İğneler, K. Ö. (2015). *Müzik öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi (Gaziantep İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep: Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İmamoğlu, G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İnanç, Y. B., Bilgin, M. ve Atıcı, K. M. (2013). *Gelişim Psikolojisi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- İplik, E., İplik N. F. ve Efeoğlu, E. İ. (2014). Çalışanların örgütsel destek algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 6 (12), 109-122.
- Jais, J. and Mohamad, M. (2013). Perceived organizational support and its impact to teachers' commitments: A Malaysian Case Study. *International Journal of Education and Research*, 1 (12).
- Jamil, M. F., Downer, T. J. and Pianta, C. R. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, Fall, 119-138.
- Jones, G. (2010). *Organizational Theory, design and change (Sixth Edition)*. New Jersey: Pearson Education.

- Kadim, M. (2012). *Okul öncesi öğretmenlerinin oyun öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kahraman, Ü. (2014). *İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak: Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kanfer, F. H. (1970). Self-regulation: research, issues, and speculation. In C. Neuringer and J. L. Michael (Eds.), *Behavior Modification in Clinical Psychology* (pp. 178- 220). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Kaner, S. ve Bayraklı, H. (2010). Aile Yılmazlık Ölçeği: geliştirilmesi, geçerliği ve güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(2) 47-62.
- Kapıcı Zengin, U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kapıkıran, A.(2003). Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(13), 73-78.
- Kaplan, M. (2010). *Otel işletmelerinde etiksel iklim ve örgütsel destek algılamalarının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Kapadokya örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kara, M. (2011). *Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karademir, T. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karahan, Ş. ve Balat, U. G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29 (1), 1-14.

- Karairmak, Ö. (2007). *Investigation of personal qualities contributing to psychological resilience among earthquake survivors: A model testing study*. Yayınlanmamış Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Karakoç, M. (2009). *İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerin iş yerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmeddin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaufman Rimm, E. S. and Sawyer Brook 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).
- Kaya, A. (Ed.) (2007). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayasandık, E. A. (2013). *İş-aile çatışması ve duygusal bağlılık ilişkisinde algılanan örgütsel adaletin düzenleyici rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir: Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazancı, N. (2010). *İlköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kılıç, E. (2013). Yatılı bölge ilköğretim okullarında örgütsel adalet: Sinop Örneği. *Journal of World of Turks*, 5 (2), 19-32.
- Kılıç, Y. (2013). *Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet iş doyumu algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Knight, C. (2007). A resilience framework: perspectives for educators. *Health Education*, 107 (6), 543 – 555.
- Knight, K. J. (2013). The relationship between perceived organizational support and teachers' sense of efficacy in regular and alternative schools. Doctor of Education, University of Arkansas at Little Rock.
- Koç, M. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sinizm arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kruger, J. L., Struzziero, J., Watts, R. and Vacca, D. (1995). The relationship between organizational support and satisfaction teacher assistance teams. *Remedial and Special Education*, 16 (4), 203-211.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8 (16).
- Koustelios, A. and Nikolaos, T. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11 (2), 189–203.
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okulöncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kurbanoğlu, S. (2004). Öz-Yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Kurt, H. ve Ekici, G. (2012). Sınıf yönetimi dersinin biyoloji öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik algı düzeyine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1 (4), 343-354.

- Kurnaz, Ö. (2005). *Farklı kariyer evrelerindeki öğretmenlerin öğretmenlikte öz yeterlik inanç düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Laçinoğlu, Z. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile bazı örgütsel davranışlar arasındaki ilişki (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lambert, G. E. and Hogan, L. N. (2013). The Association of Distributive and Procedural Justice With Organizational Citizenship Behavior. *The Prison Journal*, 93 (3), 313–334.
- LaMastro, V. (1999). Commitment and perceived organizational support. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 12 (3).
- Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 259-274.
- Maraşlı, M. (2003). *Lise öğretmenlerinin bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Masalıcı Burçak, A. D. (2012). *İç denetim programının ergenlerin denetim odağı, öğrenilmiş güçlülük ve savunma mekanizmalarını kullanma biçimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maslach, C., Schaufeli, B. W. and Leiter, P. M. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, 52, 397–422.
- Masterson, S. S. (2001). A trickle-down model of organizational justice: Relating employees' and customers' perceptions of and reactions to fairness. *Journal of Applied Psychology*, 86 (4), 594-604.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. and Eclces, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

- Milner, R. and Woolfolk Hoy, A. (April, 2002). *Respect, social support and teacherefficacy: A case study*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans. LA.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Nakou, B. I., Stogiannidou, A. and Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behavior problems. *School Psychology International*, 20 (2), 209-217.
- Nartgün, S. Ş. Ve Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9 (2), 1361-1376.
- Nayır, F. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere sağlanan örgütsel desteğe ilişkin görüşleri, öğretmenlerin örgütsel destek algısı ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nayır, F. (2014). Algılanan örgütsel destek ölçeğinin kısa form geçerlik güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 89–106.
- Neenan, M. (2009). *Developing resilience*. London and Newyork. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Ngang, K. T. Relationship between perceived organizational support and trust with teachers' Commitment. Web: <http://cmsad.um.edu.my/images/ipk/doc/Dr%20Tang%20Keow%20Hang.pdf> adresinden 19.01.2015 tarihinde alınmıştır.
- Niehoff, B.P. & Moorman, R.H. (1993). Justice as a Mediator of the Relationship Between Methods of Monitoring and Organizational Citizenship Behavior, *Academy of Management Journal*, 36 (3): 527-556.
- Oğurlu, U. (2006). *Düşünsel duygulanımcı davranış terapisi odaklı grupla psikolojik danışmanın ergenlerdeki benlik saygısı düzeyine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi.

- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Programı.
- Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel adalet algısı, iş-aile çatışması ve algılanan örgütsel destek arasındaki bağlantılar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (Mart, 2005). *Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi*. İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumunda sunuldu, Ankara.
- Özalp, B. Y. (2014). *Öğretim elemanlarında iş stresine neden olan örgütsel etmenler ve öğretim elemanlarının örgütsel stresle baş etme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbağ, K. G. (2012). Örgüt ikliminin yeniliğe destek algısı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 45-161.
- Özcan, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçalı, S. (2007). *Öz-yeterlik inancı (teacher efficacy) ve yansıtıcı düşünce yetkinliği (reflective thinking) açısından hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerindeki olası etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2010). Örgütsel özdeşleşmenin algılanan örgütsel destek, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14 (1).
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan örgütsel adaletin bireyler arası saldırgan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 77-96.

- Özmen, E. (2010). *İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Programı.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitim Bilim Dalı.
- Özyer, K. ve Azizoğlu, Ö. (2014). İş hayatındaki kadınların önündeki cam tavan engelleri ile algılanan örgütsel adalet arasındaki ilişki. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (1), 139-156.
- Özyolcu, E. (2015). *Eğitim yönetimi temelinde öğretmenlerin ve yöneticilerin aşırı iş yükü, tükenmişlik ve sosyal destek durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa: Yakındoğu Üniversitesi Yurtdışı Enstitüsü.
- Özyürek, R. (1995). *Fen bilimleri alanını seçen öğrencilerin kariyer yetkinlik beklentisi ile kariyer seçenekleri zenginliği ve üniversiteye giriş sınavlarındaki performansları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31 (1).
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polatçı, S. ve Boyraz, E. (2010). Öğretmenlerin öğrenilmiş güçlülüklerinin kaynak ve sonuçlarına ilişkin bir model önerisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24 (4).

- Poole, L. W. (2007). Organizational justice as a framework for understanding union-management relations in education. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 725-748.
- Rahaman, HM. S. (2012). Organizational commitment, perceived organizational support and job satisfaction among school teachers: Comparing public and private sectors in Bangladesh. *South Asian Journal of Management*, 19 (3).
- Rhoades, L., Eisenberger, R. and Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: the contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86 (5), 825-836.
- Rosenbaum, M. (1980a). A schedule for assessing self-control behaviors: preliminary findings. *Behavior Therapy*, 11, 109-121.
- Rosenbaum, M. (1980b). Individual differences in self-control behaviors and tolerance of painful stimulation. *Journal of abnormal Psychology*, 89 (4), 581-590.
- Rosenbaum, M. and Jaffe, Y. (1983). Learned helplessness: the role of individual differences in learned resourcefulness. *British Journal of social Psychology*, 22, 215-225.
- Rosenbaum, M. and Palmon, N. (1984). Helplessness and resourcefulness in coping with epilepsy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52 (2), 244-253.
- Sahrañç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumuyla ilişkili bir akış modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Santrock, W. J. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (13. Basım'dan Çeviri). G. Yüksel (Ed.). Yaşam Boyu Bakış Açısı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, ss. 6-38.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, E. İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (33), 265-283.

- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5 (2), 244-260.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlilik inanışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Seferoğlu, S. (2005). *İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma*. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19 (2), 89-101.
- Selekler, O. Z. (2007). *Öğretmenlerde örgütsel adalet ve psikolojik sözleşme ihlal algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. (9. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 142-159.
- Sobacı, F. ve Polatçı, S. (2014). Öğrenilmiş güçlülük: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (2).
- Sünbül, M. A. (2003). An analysis of relations among locus of control, burnout and job satisfaction in Turkish high school teachers. *Australian journal of Education*, 47, (1), 58-72.
- Sönmezer, B. (2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, E. (2014). *Ortaöğretim kurumlarında örgütsel kimlik, örgütsel imaj, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel adalet (Bursa Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Şahin, F. (2007). *Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kişisel kariyer planlaması ve tükenmişlik düzeyleri ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şenol, B., F. (2012). *Okulöncesi öğretmen adayları ile okulöncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarını karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şeşen, H. (2010). Kontrol odağı, genel öz yeterlik, iş tatmini ve örgütsel adalet algısının örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi: Ankara'da bulunan kamu kurumlarında bir araştırma. *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 195-220.
- Şentürk, Z. (2016). *Öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4), 2569-2620.
- Taştan, M. ve Yılmaz, K. (2008). Organizational citizenship and organizational justice scales' adaptation to Turkish. *TED Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (150), 87-96.
- Teltik, H. (2009). *Okulöncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Temelli, D. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik ve bilgisayar öğretimi öz yeterlilik algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tepe, D. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını belirleme ölçeği geliştirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Terkeş, N. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul İli Kağıthane İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel iyi olmaya ilişkin psikolojik dayanıklılık modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışma Bilim Dalı.
- Top, S. (2012). Çalışanların işverenleriyle ilgili duygusal beklentilerinin psikolojik sözleşme bağlamında değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (15).
- Topkaya Zehir, E. ve Yavu, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions: a case of pre-service english language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*. 36 (8).
- Toplu, Y. N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Tschannen Moran, M. and Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17, 783–805.
- Tunaboylu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri (İzmir İli Torbalı İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunçay, E. (2013). The role of leadership style in the relationship between organizational climate and burnout. Master's Thesis, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turtulla, S. (2014). *Examining levels of job burnout among teachers working in Kosova in terms of different variables: Proposing a psychological and counselling group program for managing burnout based on narrative therapy*.

Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010a). Çalışanların algıladıkları örgütsel destek ve iş stresinin örgütsel özdeşleşme ve iş performansına etkisi. *Yönetim ve Ekonomi* 17 (2), 183-206.

Turunç, Ö. ve Çelik, M. (2010b). Algılanan örgütsel desteğin çalışanların iş-aile, aile-iş çatışması, örgütsel özdeşleşme ve işten ayrılma niyetine etkisi: savunma sektöründe bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 209-232.

Tutar, H. (2007). Erzurum'da devlet ve özel hastanelerde çalışan sağlık personelinin işlem adaleti, iş tatmini ve duygusal bağlılık durumlarının incelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(3), 97-120.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tümkaya, S., Çam, S., Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik ölçeği kısa versiyonunun Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (1), 387–398.

Tümlü, Ü. G. ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3 (3), 205-213.

Türesin, H. (2012). *Örgüt çalışanlarının paternalistik liderlik algıları, öğrenilmiş güçlülük düzeyleri, iş tatmin düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Uğurlu, T. C. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ulusoy, Y. ve Duy, B. (2013). Öğrenilmiş iyimserlik psiko-eğitim uygulamasının öğrenilmiş çaresizlik ve akılcı olmayan inançlar üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (3), 1431-1446.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uysal, M. (2014). *Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Altındağ İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünal, E. (2013). *Öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz yeterlik algıları ve teknolojik pedagojik içerik bilgisi yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 1-16.
- Yapıcı, Ş ve Yapıcı, M., (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Anı yayıncılık: Ankara.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz yeterlik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *KMU İİBF Dergisi* 11 (16).
- Yıldırım, F. ve İlhan, Ö. İ. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 21 (4), 301-8.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yıldız, H. (2015). *Özel ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları: Konya, Meram ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 289-316.
- Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış liderliğin örgütsel güven ile algılanan örgütsel destek ve okul başarısıyla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2010). Devlet ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (1), 579-616.
- Yiğit, F. (2001). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, İ. (2006). Örgütsel destek algısı ve belirleyicilerinin işten ayrılma eğilimi ile ilişkisi. *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, 35 (1), 7-32.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi (İstanbul-Sultanbeyli İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EK 1



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266/604.01.02/5414612
Konu: Araştırma İzni

12/12/2014

MILLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özlem ERKAL ÇİL'in "Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Destek Algılarının Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişliğe Etkisi (Burdur İli Örneği)" konulu tezine esas olarak yapacağı çalışma gereği Burdur İl Merkezi ve İlçelerdeki resmi okullarda çalışma yapacağına dair istenen, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03.12.2014 tarihli ve 23941 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Yukarıda ismi geçen Özlem ERKAL ÇİL'in, Bakanlığımız Yerlilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 sayılı Genelgesi doğrultusunda yapacağı çalışma uygulanmasını olurlarınıza arz ederim.

Duran GÜNDOĞDU
Millî Eğitim Şube Müdürü

O L U R
...../2014

Mahmut BAYRAM
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ:
Yazı Örneği ve eki (20 sayfa)

EK 2

Eğitim Yılı ve Sayısı: 2013/2014-16546



T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 39958266/604.01.C2/6639413
Konu: Araştırma izni

18/12/2014

MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

03.12.2014 tarihli ve 23941 sayılı yazınıza istinaden Müdürlüğümüzün 12.12.2014 tarihli ve 5414612 sayılı oluru örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinize ve yazınıza konu olan araştırma sonucunun CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesini arz ederim.

Şamî TEMİZ
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

EKLER :
1-Olur örneği (1 adet)

EK 3



T.C.
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Evrak Tarih ve Sayısı: 31/12/2014-46498

Sayı : 83427534-302.08.01-
Konu : Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 01/12/2014 tarihli, 42018 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı" konulu yazı
b) 18/12/2014 tarihli, 6639413 sayılı ve "Araştırma İzni" konulu yazı

Enstitünüz İlköğretim Anabilim Dalı Okulöncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özlem ERKAL Çİ. in "Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Destek Algılarının Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişliğe Etkisi (Burdur İli Örneği)" konulu tezine esas olmak üzere yapacağı çalışmayı, ilgi yazınız ekinde belirtilen Burdur İl merkezi ve ilçelerindeki resmi okullarda uygulama izni ile ilgili Burdur İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Halil İbrahim GÖKÇE
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ekliler :

- 1- Yazı örneği (1 sayfa)
- 2- Olur örneği (1 sayfa)



EK 4

BİLGİ FORMU

Sayın meslektaşım;

Bu araştırma, okulöncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, örgütsel adalet ve örgütsel destek algılarının öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliğe etkisini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Veri toplama aracı altı bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bazı kişisel özelliklerinizi belirlemek amacıyla oluşturulan bilgi formu yer almaktadır. İkinci bölümde; “Genel Öz Yeterlik Ölçeği”, üçüncü bölümde “Örgütsel Adalet Ölçeği”, Dördüncü bölümde; “Örgütsel Destek Algısı Ölçeği”, Beşinci Bölümde; “Ego Sağlamlığı Ölçeği”, Altıncı Bölümde; “Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu” yer almaktadır. Bu bölümlerde yer alan her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirtmek için cümlelerin karşısındaki seçeneklerden size en uygun olanı (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Elde edilen bilgiler “Okulöncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Destek Algılarının Öğrenilmiş Güçlülük ve Tükenmişliğe Etkisi (Burdur İli Örneği)” konulu yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Araştırmadan elde edilecek bilgilerin, belirtilen amaç dışında kullanılması söz konusu değildir. Değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Yüksek Lisans Öğrencisi Özlem ERKAL ÇİL

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Eğitim durumunuz:

() Eğitim Enstitüsü	() Yüksek Lisans
() Lisans Tamamlama	() Doktora
() Eğitim Fakültesi	() Diğer
3. Mesleki deneyiminiz: yıl
4. Görev yaptığınız okulun türü:

() İlkokulu	() Bağımsız anaokulu
--------------	-----------------------
5. Sınıfınızdaki öğrenci sayısı:
6. Öğrencilerinizin sosyo ekonomik durumu:

() Düşük sosyo ekonomik
() Orta sosyo ekonomik
() Yüksek sosyo ekonomik

EK 6

ÖRGÜTSEL ADALET ÖLÇEĞİ <i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Okul müdürünün davranışları tutarlıdır.	1	2	3	4	5
2. Bu okulda öğrencilere adil davranılmaktadır.	1	2	3	4	5
3. Okul müdürü ön plana çıkmaya (popüler olmaya) çalışmamaktadır.	1	2	3	4	5

ÖRGÜTSEL DESTEK ALGISI <i>Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.</i>	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.Çalıştığım okulda, okulun yararına yaptığım katkılara değer verilir.	1	2	3	4	5
2. Çalıştığım okul için gösterdiğim çabalar yeterince takdir edilmez.	1	2	3	4	5
3. Çalıştığım okulda şikâyetlerim göz ardı edilir.	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Özlem ERKAL ÇİL

Doğum Yeri ve Tarihi: İzmir 1985

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Süleyman Demirel Üniversitesi Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Bölümü

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

Erkal Çil, Ö. (2016). The Effect of Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Perceptions of Organizational Justice and Organizational Support on Learned Resourcefulness and Burnout. *18th Annual International Conference on Education, 16-19 May, Athens, Greece.*

Erkal Çil, Ö. ve Demir, K. (2014). Okulöncesi eğitime devam eden çocukların kendini denetleme becerileri ve öfke eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, ISSN: 2146-9199, 3 (4)-09, 88-99.

Erkal Çil, Ö. ve Demir, K. (2014). Okulöncesi eğitime devam eden çocukların kendini denetleme becerileri ve öfke eğilimleri. *World Conference on Educational and Instructional Studies*, 06-08 November.

İş Deneyimi

Stajlar:

Projeler: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Koordinatörlüğü Yüksek Lisans Tez Projesi

Çalıştığı Kurumlar: Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Resmi Okul Öncesi Eğitim Kurumları (2008-)

İletişim

E-Posta Adresi: ozlem_erkal@hotmail.com

Tarih: 2016

