

Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Burnout

Ramazan Cansoy¹, Hanifi Parlar², Ali Çağatay Kılınç³

^{1,3} Karabük University, Faculty of Letters, Department of Educational Sciences, Karabük, Turkey.

² Istanbul Commerce University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Educational Sciences, Istanbul, Turkey

ARTICLE INFO

Article History:

Received 23.06.2016

Received in revised form

11.10.2016

Accepted 18.11.2016

Available online

31.12.2016

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the relationship between teachers' perceptions of self-efficacy and burnout. The participants of the study consisted of a total of 416 teachers employed in the primary, secondary and high schools in Beyoğlu, Istanbul. 'Maslach Burnout Inventory' and 'Teachers' Sense of Efficacy Scale' were used to gather data. Arithmetic mean, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient and Multiple Linear Regression Analysis were performed to analyze the data. Results of the study revealed that the dimensions of self-efficacy entitled student engagement, classroom management strategies and instructional strategies correlated emotional burnout and depersonalization negatively, but personal achievement perception positively. Results also indicated that the efficacy for student engagement predicted emotional exhaustion and depersonalization negatively and significantly while it was a positive and significant predictor of personal achievement dimension of burnout. Results of the study were discussed in line with the related literature and some implications were presented.

© 2017 IOJES. All rights reserved

Keywords:

Burnout, self-efficacy, teacher, primary school, secondary school, high schools

Extended Summary

Purpose

One of the concepts considered to be related to burnout in literature is self-efficacy. Therefore, in this study, the relationship between teachers' perception of self-efficacy and burnout was investigated. While burnout was the dependent variable of the study, self-efficacy was designed to be the independent variable of the present study. In this sense, the purpose of this study was to answer the following questions:

1. What are the levels of teachers' perception of self-efficacy and burnout?
2. What is the relationship between teachers' perceptions of self-efficacy and burnout?
3. Do teachers' levels of *efficacy for student engagement*, *efficacy for instructional strategies*, and *efficacy for classroom management* predict their perceptions of burnout significantly?

Method

This study was designed with a correlational research model to empirically test the relationship between self-efficacy and burnout. Participants for this study were 416 teachers chosen by simple random sampling method. Teachers employed in primary, secondary and high schools in Beyoğlu, Istanbul in the academic year of 2015-2016 participated in the study. Of the valid response, 252 teachers (60%) were women and 164 (40%) were men. 'Maslach Burnout Inventory' was used to determine the levels of burnout of teachers and 'Teachers' Sense of Efficacy Scale' to determine their level of self-efficacy.

³ Corresponding author's address: Karabük University, Faculty of Letters, Department of Educational Sciences, Karabük, Turkey.

Telephone: +90370 433 82 94

e-mail: cagataykilinc@karabuk.edu.tr

DOI: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.011>

Arithmetic mean and standard deviation scores were computed. To determine the relationship between variables, Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (r) was calculated. On the other hand, Multiple Linear Regression Analysis was conducted to test whether independent variables of the study predicted the dependent variables significantly. The dimensions of burnout as *emotional exhaustion*, *depersonalization* and *personal achievement* were dependent variables. Dimensions of Teachers' Sense of Efficacy Scale entitled *efficacy for student engagement*, *efficacy for instructional strategies*, and *efficacy for classroom management* were independent variables. In the interpretation of the regression analyses, Standardized Beta (β) Coefficients and the results of T-Test for the significance were used. The significance of the data was decided by the level of .05.

Results

The results of this study could be summarized as follows: (i) Teachers experienced mid-level emotional burnout and low-level depersonalization; nevertheless, their personal achievement perception was higher; (ii) teachers perceived their self-efficacy at quite a sufficient level; (iii) while teachers' perceptions of self-efficacy and emotional burnout and depersonalization were related negatively, their personal achievement was positively related; (iv) self-efficacy was the only variable that predicted all of the dimensions of burnout significantly.

Discussion and Conclusion

Results indicated that teachers experienced a certain level of emotional exhaustion. Therefore, studies could be planned by experts to enable teachers to control their emotions and to cope with stressful situations. The school administration staff should observe those teachers that show the signs of burnout so that they can provide them with professional support to cope with burnout. Meanwhile, it could be useful that school administrators also take up training courses on burnout and the ways to struggle therewith. Although teachers' self-efficacy is at quite a satisfactory level on the whole, it might be deemed important that it is enhanced to a very sufficient level. In the meantime, *efficacy for student engagement* is a strong variable that explains all the dimensions of burnout. For this reason, further studies could be planned at schools at the beginning of every year in light of case studies in order to enable teachers to gain experience to increase the self-efficacy. Further, opinion sharing days can be organized with experienced and successful teachers in order to increase teachers' self-efficacy. Since the results of study indicated that teachers' self-efficacy was a significant variable that predicted burnout, those teachers that suffer from burnout should be helped to improve their self-efficacy and regain their faith in their own potential. It is recommended that some qualitative research techniques such as observation or interview should be used for contributing to a deep understanding of the relations burnout and self-efficacy.

Tükenmişliğin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Özyeterliği

Ramazan Cansoy¹, Hanifi Parlar², Ali Çağatay Kılınç³

^{1,3} Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Karabük, Türkiye;

² İstanbul Ticaret Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihi:

Alındı 23.06.2016

Düzeltilmiş hali alındı
11.10.2016

Kabul edildi 18.11.2016

Çevrimiçi yayımlandı

31.12.2016

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Araştırmaya, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde yer alan ilkököl, ortaokul ve lisede görevli toplam 416 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında "Maslach Tükenmişlik Envanteri" ve "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrenci katılımına, sınıf yönetimi stratejilerine ve öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik özelliklerinin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile negatif yönde; kişisel başarı algısı ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, öğrenci katılımına yönelik özyeterlik boyutunun, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın negatif yönde ve anlamlı, kişisel başarı algısının ise pozitif yönde ve anlamlı yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alan yazınıla ilişkili bir biçimde tartışılmış ve bazı çıkarımlarda bulunulmuştur.

© 2017 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:

Tükenmişlik, özyeterlik, öğretmen, ilkököl, ortaokul, lise

Giriş

Tükenmişlik öğretmen etkililiğini ve dolayısıyla okulda yapılan öğretimin niteliğini olumsuz yönde etkileyen önemli bir sorun olarak görülmektedir (Friedman ve Farber, 1992; Loonstra, Brouwers ve Tomic, 2009; Pietarinen, Pyhältö, Soini ve Salmela-Aro, 2013). Farklı meslek alanlarında görülen tükenmişlik, öğretmenlerde fiziksel, zihinsel ve davranışsal yorgunluk (Kyriacou, 1987) biçiminde etkisini gösterebilmekte ve daha çok stresli durum ya da ortamlarda ortaya çıkmaktadır (Sears, Urizar ve Evans, 2000). Öğretmenlik mesleğindeki yüksek fedakârlık ve duygu yoğunluklu iletişim ve etkileşimle birlikte ortaya çıkabilen tükenmişliği (Baltaş ve Baltaş, 1993), öğretmenler farklı düzeylerde hissetmekte ve yaşamaktadırlar (Dorman, 2003; Erçen, 2009; Otacıoğlu, 2008; Talışık, 2016; Yerdelen, Sungur ve Klassen, 2016).

Tükenmişlik, bireyin kendi fiziksel ve duygusal kaynaklarını aşırı kullanması sonucu (Freudenberger, 1974), işe yönelik hayal kırıklığı ile ortaya çıkan (Edelwich ve Brodsky, 1980) ve işyerindeki stres nedenlerine bağlı olarak gelişebilen bir durum olarak değerlendirilebilir (Maslach, 2003). Tükenmişlik belirtilerinin ortaya çıkmasında farklı bireysel ve örgütsel nedenler bulunmaktadır. Bireysel nedenler arasında kişilik yapısı, cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı ve nevrozizm sayılabilir (Freudenberger, 1974). Örgütsel nedenler ise iş yükü, bireyin işi üzerindeki kontrolünün azalması, ödüllerin yetersizliği, çalışma arkadaşlarıyla olumsuz ilişkiler, örgüt içinde adaletsizlikler, bireysel ve örgütsel değerler arasında yaşanan çatışmalar sayılabilir (Leiter ve Maslach, 2003; Leiter ve Maslach, 2005). Öğretmenlik mesleği bağlamında bakıldığında, öğrencilerin sınav sonuçlarından yüksek beklentilerin oluşturduğu baskı, okullara olan güvenin azalması, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin çok düşük olması (Dworkin, 2001), üstlerinden yeterince takdir görmemeleri, sınıflardaki öğrenci sayılarının fazlalığı (Cemaloğlu ve Şahin, 2007) gibi unsurların öğretmenlerin yoğun düzeyde stres yaşamalarına ve tükenmelerine neden olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte, sosyal destek azlığı (Öztürk ve Deniz, 2008), iş yükü ve baskısı, sınıf yönetiminde yaşanan sorunlar (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014), yıkıcı ve şiddet içeren öğrenci davranışları (Chen ve Miller, 1997) öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olan diğer etmenler olarak ortaya çıkmaktadır.

³ Sorumlu yazarın adresi: Karabük University, Faculty of Letters, Department of Educational Sciences, Karabük, Turkey.

Telefon:+90370 433 82 94

e-posta: cagataykilinc@karabuk.edu.tr

DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.011

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarıyla ilişkili etmenlerden birinin de özyeterlik inancı olduğu görülmektedir (Alarcon, Eschleman ve Bowing, 2009; Barari, Jamshidi ve Beydokhti, 2014; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Schwarzer ve Hallum, 2008). Özyeterlik inancı, kişinin bir olay ya da olgu karşısında olumlu ya da olumsuz düşüncelere sahip olmasına, hayata bakışına, zorluklar karşısında göstereceği çabaya ve ortaya çıkacak sonuçların neler olabileceğine yönelik algılarına göndermede bulunmaktadır (Bandura, 2001). Öğretmen özyeterliği ise öğretmenlerin öğrencilerin performansını olumlu yönde etkileyebileceklerine dair taşıdıkları inanç (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977; Goddard, Hoy ve Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Woolfolk ve Davis, 2006) ya da öğretimle ilgili istenen sonuçları elde etmede öğretmenlerin kendi kapasitelerine yönelik inançları olarak ele alınmaktadır (Ruble, Usher ve McGrew, 2011). Bu açıdan bakıldığında, özyeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin kendilerini değersiz hissetmek ve öğrenci başarısına katkı sağlayamadıklarını düşünmek suretiyle tükenmişlik yaşamaları beklenebilir. Nitekim bazı çalışmalarda özyeterliğin, tükenmişliği önlemede koruyucu ya da tükenmişliğin olumsuz etkilerini törpüleyici bir faktör olarak ele alınarak incelendiği görülmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Brown, 2012; Shoji ve diğerleri, 2015). Bu nedenle, özyeterlik ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen özyeterliği ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri inceleyen bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir (ör. Bümen, 2010; Çimen, 2007; Karahan ve Balat, 2011; Sarıçam ve Sakız, 2014; Savaş, Bozgeyik ve Eser, 2008; Şenel, 2014). Bu çalışmalardan bir kısmı tükenmişlik ya da özyeterliği tek boyutlu birer yapı olarak ele alarak iki kavram arasındaki ilişkiye yoğunlaşırken (Karahan ve Balat, 2011; Sarıçam ve Sakız, 2014), başka çalışmalarda öğretmen özyeterliği ile tükenmişliğin alt boyutları arasındaki ilişkiler araştırma konusu edilmiştir (Bümen, 2010; Çimen, 2007; Şenel, 2014). Bununla birlikte ulusal alan yazında öğretmen özyeterliği ve tükenmişlik arasındaki yordayıcı ilişkileri, başka bir ifadeyle öğretmen özyeterliğinin tükenmişlik üzerindeki yordama gücüne yönelik sınırlı düzeyde bulguya ulaşıldığı görülmektedir (Bümen, 2010; Çimen, 2007; Sarıçam ve Sakız, 2014; Savaş, Bozgeyik ve Eser, 2008; Şenel, 2014; Yavaş, 2012). Bu durum alan yazındaki boşluğu göstermek suretiyle mevcut araştırmanın gerçekleştirilmesini gerektiren en temel husustur. Nitekim öğretmen özyeterliğinin tükenmişlik üzerindeki yordayıcılık özelliğinin ortaya çıkarılması, öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik düzeyini en aza indirmek yönünde etkili politikaların belirlenmesine katkı sağlayabilir. Bununla birlikte Maslach (2003), tükenmişlik sendromunun ve bu sendromla ilişkili olduğu düşünülen farklı özelliklerin araştırılmasının örgüt ortamındaki tükenmişliğe bağlı sorunların çözümünde faydalı olabileceğini belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında, mevcut çalışmadan elde edilecek bulguların öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişliğin önlenmesine yönelik politika yapıcılara ve uygulayıcılara; tükenmişliği açıklayan bireysel özelliklere yönelik çıkarımlarda bulunabilmeleri için de araştırmacılara önemli veriler sunabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, mevcut çalışma kapsamında öğretmen özyeterliği ile tükenmişlik arasında ilişkiler ve araştırmanın bağımsız değişkeni olarak tasarlanan öğretmen özyeterliğinin tükenmişliği yordama düzeyi inceleme konusu edilmiştir.

Öğretmen Tükenmişliği

Tükenmişlik kavramı ilk defa Freudenberger (1974) tarafından kullanılmıştır. Bireylerin kendi enerjilerini ve kaynaklarını aşırı kullanmaları ve zorlanmaları ile birlikte zaman içinde yıpranmaları ve yorulmaları sonucu tükenmenin ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Edelwich ve Brodsky'e (1980) göre tükenmişlikle beraber hayal kırıklığı, durgunluk, engellenmişlik ve kayıtsızlık durumu ortaya çıkmaktadır. Daha sonra tükenmişlik kavramı Maslach ve Jackson (1981) tarafından üç bileşenli bir yapı olarak ortaya konmuştur. Bunlar; (i) *duygusal tükenme*, (ii) *duyarsızlaşma* ve (iii) *kişisel başarıda düşme hissidir*. *Duygusal tükenme*, geçmişteki durumlarına göre kişilerin kendilerini işlerine tam olarak verememeleri, engellenme ya da gerginlik hissetmeleridir. *Duyarsızlaşma*, çalışanların işlerinden uzaklaşmaya başlamaları ve kendi heyecanlarını kaybetmeleri, olumsuz bir takım davranışların ortaya çıkması ve daha az duyarlı davranışlarıdır. *Kişisel başarıda düşme hissi*, duygusal ve fiziksel olarak tükenme sonucunda, hizmet verdiği kişilere karşı ve kendi ile ilgili olumsuz tutum geliştirmesi, bireyin kendini başarısız görmesi ve yeterlik duygusunda azalmaya göndermede bulunmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Öğretmenlerde tükenmişliğin farklı sonuçları söz konusu olabilmektedir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde öğrencilere yönelik davranış ve değerlendirmelerde sorunlar ortaya çıkmakta ve okul sistem

olarak bundan zarar görmektedir (Dorman, 2003). Kızgın, stresli, endişeli ve fiziksel olarak yıpranan öğretmenlerin motivasyonları ve mesleğe bağlılıkları düşmektedir (Friedman ve Farber, 1992). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine bağlı olarak öğrencilere karşı hoşgörülerini azalmakta, öğrenci-öğretmen etkileşimi bundan olumsuz yönde etkilenmekte ve sınıf içinde yoğun bir biçimde olumsuz öğrenci davranışlarıyla karşılaşabilmektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Bryne, 1994; Burroughs, Kearney ve Plax, 1989). Özetle, öğretmen tükenmişliği öğretmen etkililiğini olumsuz yönde etkileyerek okulda yapılan öğretimin niteliğini düşürme tehlikesi taşımaktadır.

Öğretmen Özyeterliği

Sosyal öğrenme teorisi bağlamında ele alınan özyeterlik, bireylerin belirli durumları aşmaya ve belirli bir performansı başarabileceklerine dair kendi algılayış ve inançlarına göndermede bulunmaktadır (Bandura, 1994). Özyeterlik kavramına öğretmenler açısından bakıldığında, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkileyebileceklerine ve öğretimle ilgili olarak olumlu sonuçlar elde edebileceklerine yönelik kendilerine inanmaları olarak değerlendirilebileceği görülmektedir (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977; Ruble, Usher ve McGrew, 2011). Yani öğretmen öz yeterliği, öğretmenin işini daha etkili bir biçimde yapma ve öğrenci öğrenmesine katkı sağlama noktasında kendi öz kaynaklarına yönelik inancı temsil eden bir kavramdır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) bu çalışmada da ele alınan öğretmen özyeterliğini üç boyutlu bir yapı olarak tasarlamışlardır. Bunlar *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik*, *öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* ve *sınıf yönetimine yönelik özyeterlik*dir. *Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik* boyutu, öğretmenlerin her seviyedeki öğrenciyi okul ve sınıftaki etkinliklere katabilmeye ve bu etkinlikleri yapabileceklerine dair öğrencilerde inanç oluşturabilmeye yönelik algılarını ifade etmektedir. *Sınıf yönetimine yönelik özyeterlik* boyutu, öğretmenlerin sınıf içinde ortaya çıkan bir takım istenmeyen davranışları kontrol edebilmeye yönelik algılarını ortaya koymaktadır. *Öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik boyutu* ise öğretmenlerin öğretim strateji ve tekniklerini etkili bir biçimde kullanmalarına ve öğrenci başarısını nasıl değerlendirecekleri konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarına göndermede bulunmaktadır (Bümen ve Özyaydın, 2013; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005).

Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, sınıf içi eğitim ve öğretim kalitesini artırmaya yönelik çalışmalar yapmaktadırlar (Abu-Tineh, Khasawneh ve Khalaileh, 2011; Harrel-Williams, Sorto, Pierce, Lesser ve Murphy, 2014; Özerkan, 2007; Main ve Hammond, 2008; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk ve Hoy, 1990). Bunun aksine, özyeterlik inancı düşük olan öğretmenler sınıf yönetiminde, amaçlarını belirlemede ve kendi mesleki hedeflerini oluşturmada bir dizi sorun yaşamaktadırlar (Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Aynı zamanda düşük özyeterlik düzeyine sahip öğretmenler, okul içinde buldukları koşulları daha olumsuz algılamaktadırlar (Battersby ve Cave, 2014).

Özyeterlik farklı bir takım kaynaklardan beslenmektedir (Bandura, 1977). Bunlar (i) *başarının deneyimlenmesi*, (ii) *başkalarının deneyimleri*, (iii) *sözlü iknalar* ve (iv) *fiziksel ve duygusal durumdur*. Başarının deneyimlenmesi, kişinin yaşantısı sonucu edindiği tecrübeler sonucu kendi bilgi ve becerilerine bir işi gerçekleştirme noktasında daha fazla inanması olarak ifade edilebilir. Başka bir anlatımla, başarıyı deneyimleyen bir bireyin kendine yönelik inancı da olumlu yönde gelişir. Bununla birlikte *başkalarının deneyimleri* çevredekilerin başarılı deneyimlerinin gözlemlenerek modellenmesi; *sözlü iknalar* bir işin yapılabileceği ya da başarılabilirliği ile ilgili olarak başkalarının teşvik edilmesi ve son olarak *fiziksel ve duygusal durum* da bireyin duygusal ve bedensel olarak iyi durumda olması, stres düzeyinin azalması ve duygusal durumdaki olumsuzluklarla baş edebilmesi olarak ifade edilebilir. Yani olumlu olarak algılanan ve duygusal bakımdan sağlıklı ortamlar özyeterlik inancının artmasında önemlidir. Öğretmen özyeterliği ise farklı faktörlerden etkilenmektedir. Bunlar, diğer öğretmenlerin davranış biçimleri, sınıf içi öğretim sürecindeki kalite ve nitelik, öğretmenin kendini kişisel olarak başarılı hissedip hissetmemesi, mesleki olarak tatmin olma ve kendi işini iyi yapma isteği gibi faktörlerdir (Zee ve Koomen 2010). Bununla birlikte, öğretmenin verdiği ders ile ilgili içerik bilgisi öğretmen özyeterliğini etkileyen faktörler arasında sayılabilir (Marri, Ahn, Fletcher, Heng, ve Hatch, 2012).

Kendilerini sınıf yönetiminde yeterli hissetmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir (Friedman ve Farber, 1992). Kendini ders içi faaliyetlerde, öğrenciyle iletişim kurma ve sınıf disiplinini sağlama gibi konularda yeterli görmeyen öğretmenler, karşılaştıkları olumsuzlukları çözmek yerine erteleme davranışı içine girebilmekte ve bu nedenle strese açık hale gelmektedirler (Davies ve Yates, 1982;

Usaf ve Kavanagh, 1990). Bununla birlikte yüksek düzeyde tükenmişlik gösteren öğretmenlerin öğrencilerine daha düşük düzeyde bireysel destek verdikleri görülmektedir (Egyed ve Short, 2006). Bu ifadelerle göre, öğretmenlerin düşük özyeterlik inancına sahip olmalarının, öğretmen etkililiğinin düşmesine ve öğretmenlerin strese açık hale gelmelerine neden olması beklenebilir. Bunun sonucunda da öğretmenlerde yorgunluk, bıkkınlık ve öğrenciye duyarsızlık gösterme gibi tükenmişlik özellikleri ortaya çıkabilir.

Alan yazında öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin, öğretmen özyeterliği ile ilişkili olduğuna dair kanıtlar bulunmaktadır. Leiter (1992) tükenmişliği kişilerin özyeterliklerinde ortaya çıkan bir kriz olarak görmektedir. Düşük özyeterliğin, tükenmişlikte öncül olduğu (Schwarzer ve Hallum, 2008), öğretmenlerin özyeterliklerinin tükenmişliklerini yordadığını (Barari, Jamshidi ve Beydokhti, 2014; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988) ve öğretmen özyeterliği ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu bilinmektedir (Barari, Jamshidi ve Beydokhti, 2014; Bümen, 2010; Brouwers ve Tomic, 2000; Friedman, 2003; Karahan, 2008; Mardani, Baghelani, Azizi, 2015; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Şenel, 2014; Telef, 2011). Öğretmenlerin sınıflarda olumsuz deneyimler yaşamaları özyeterliklerini olumsuz yönde etkilemektedir (Friedman, 2003). Bu olumsuz deneyimler sonucu, uzun süreli stresler ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997). Schwarzer ve Hallum (2008) stresli ortamlarda, özyeterlik özelliklerine sahip olmanın sorunları anlamada ve çözüm bulmada tükenmişliği önleyici bir özellik olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında gerginliğin ve stresin olumsuz sonuçlarını önlemede özyeterliğin önemli olduğu (Blecharz ve diğerleri, 2014), özyeterlik inancının iş yerinde oluşacak streste azalmayı sağladığı (Hahn, Binnewies, Sonnentag ve Mojza, 2011) ve iş yerine uyumu kolaylaştırdığı (Jimmieson, Terry ve Callan, 2004) belirtilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin özyeterlik inançları ile tükenmişlik algıları arasındaki ilişkilerin ortaya konulması, tükenmişliği azaltma ya da önleme çalışmalarına yönelik uygulamalar için çıkarımlarda bulunmayı sağlayabilir. Bu amaçla mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğretmenlerin özyeterlik ve tükenmişlik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
3. Öğretmenlerin özyeterlik düzeyleri tükenmişlik düzeylerini anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Model

Bu araştırma, öğretmenlerin özyeterlikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkileri incelemek için ilişki modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısıdır. Bağımsız değişkenler ise öğretmen özyeterliğinin alt boyutları olan öğrenci katılımına yönelik özyeterlik, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ve sınıf yönetimine yönelik özyeterliktir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Beyoğlu ilçesinde görev yapmakta olan ilkököl, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yolu ile seçilen 416 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 252'si (%60) kadın, 164'ü (%40) erkektir. Araştırmaya 129 (%31) ilkököl, 143 (%35) ortaokul ve 144 (%34) lise öğretmeni katılmıştır. Araştırmayı katılanların 131'inin (%31.5) kıdemi 1-5, 103'ünün (%24.8) 6-10, 79'unun (%19) 11-15, 57'sinin (%13.7) 16-20, 26'sının (%6.3) 21-25 yıl arasında değişirken 20'sinin (%4.8) 26 yıldan fazla kıdemi bulunmaktadır. Yaş değişkenine göre katılımcıların özellikleri incelendiğinde, 137'si (%33) 20-30 yaş arası, 191'i (%46) 31-40 yaş arası, 73'ü (%18) 41-50 yaş arası ve 15'i (%4) ise 50 yaş ve üstüdür.

Veri Toplama Araçları

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler, cinsiyet, yaş, kıdem, çalıştığı okul türü olarak toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Maslach tükenmişlik envanteri. Bu ölçek Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmektedir. 22

maddeden ve 3 alt boyuttan oluşan ölçekte "(0) Hiçbir zaman" ve "(4) Her zaman" arasında ifade edilen 5'li dereceleme kullanılmıştır. Ölçekte *duygusal tükenme* alt boyutuna ait 9, *duyarsızlaşma* alt boyutuna ait 5 ve *kişisel başarıda düşme hissi* alt boyutuna ait 8 madde bulunmaktadır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları olumsuz ifadeleri içermekte, kişisel başarı algısı boyutu ise olumlu ifadeler içermektedir. Bu alt boyutlardan duygusal tükenme ve duyarsızlaşmadan alınan yüksek puanlar, tükenmişliğin yüksekliğini göstermektedir. Buna karşın, kişisel başarı algısı alt boyutundan alınan yüksek puan ise tükenmişliğin düşük olduğunu göstermektedir. Duygusal tükenme boyutunda öğretim ile ilgili olarak duygusal enerjideki olumsuzluğu gösteren maddeler, duyarsızlaşma boyutunda öğrencilere karşı olumsuz duyguları ifade eden maddeler ve kişisel başarıda düşme hissi boyutunda ise öğrenmeye yardımcı olmaya ilişkin maddeler bulunmaktadır. Boyutlara ait bazı örnek maddeler şunlardır: Duygusal tükenmişlik "İşimden soğuduğumu hissediyorum", Duyarsızlaşma alt boyutu "Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara sertleştim" ve Kişisel başarı algısı boyutunda ise "Öğrencilerimin sorunlarına en iyi çözümleri bulurum" şeklindedir. Mevcut çalışmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeğin yapı geçerliğini tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmış ve uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Bu modelin verilerle iyi uyum sağladığı görülmüştür ($X^2 = 480.17$; $p < .05$; $sd = 201$; $X^2/sd = 2.38$; $RMSEA = .058$; $CFI = .90$; $GFI = .90$). Bu uyum indeksleri orijinal faktör deseninin doğrulandığını göstermektedir. Bu çalışma için ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .21 ile .85 arasında değişmektedir. Ergin (1992) tarafından boyutlara ait güvenilirlik değerleri duygusal tükenme .83, duyarsızlaşma .65, kişisel başarı .72 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışma için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayıları kişisel başarı için .70, duygusal tükenme için .85 ve duyarsızlaşma için .70'tir. Tüm ölçeğe ait güvenilirlik değeri ise .70 olarak bulunmuştur. Yapılan analizler sonucu ölçeğin veri toplamak amacıyla kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir araç olduğu kanısına varılmıştır.

Öğretmen özyeterlik ölçeği. Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 3 alt boyutta toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte "(1) Yetersiz" ve "(9) Çok yeterli" arasında ifade edilen 9'lu dereceleme kullanılmıştır. Ölçekten alınan düşük puan düşük yeterlik algısına, yüksek puan ise yüksek yeterlik algısına işaret etmektedir. Ölçekteki boyutlar (1) öğrenci katılımına (2) öğretim stratejilerine ve (3) sınıf yönetimine yönelik özyeterlik şeklindedir. Her bir boyut 8 maddeden oluşmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) yaptıkları çalışmada güvenilirlik için hesaplanan Cronbach's Alpha katsayılarını öğrenci katılımı boyutu için .82, öğretim stratejileri için .86, sınıf yönetimi için .84 ve ölçeğin tümü için .93 olarak hesaplamışlardır. Boyutlar ve örnek maddeler, öğrenci katılımı "Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?", öğretim stratejileri "Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz" ve sınıf yönetimi "Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar baş edebilirsiniz" biçimindedir. Mevcut çalışma için öncelikle DFA yapılmış ancak uyum indeksleri yeterli düzeyde bulunmamıştır. Bunun üzerine Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu faktör yük değerleri düşük olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarından üçer madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin tüm boyutlarının birlikte özyeterlik puanlarındaki toplam varyansın %60.5'ini açıkladığı belirlenmiştir (öğretim stratejileri %24.12, öğrenci katılımı %19.58, sınıf yönetimi %16.87). Daha sonra 3 boyutlu yapının yapı geçerliğini test etmek amacıyla gerçekleştirilen DFA sonucunda hesaplanan uyum indekslerine göre modelin verilerle kabul edilebilir uyum gösterdiği bulunmuştur ($X^2 = 247.012$; $p < .05$; $sd = 85$; $X^2/sd = 2.90$; $RMSEA = .068$; $CFI = .94$; $GFI = .92$). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .59 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amacıyla hesaplanan iç tutarlık katsayısı öğretim stratejileri için .88, sınıf yönetimi için .77 ve öğrenci katılımı için .80'dir. Tüm ölçeğe ait güvenilirlik değeri ise .90 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi temel olarak iki adımda gerçekleştirilmiştir. Birinci adımda, veriler eksik ya da hatalı değer, aykırı değer ve çoklu değişim bakımından incelenmiştir. İkinci aşamada alt problemler analiz edilmiştir. Eksik değerlere ortalama değer atanmıştır. Bunun yanında değişkenler arası çoklu bağlantı (multicollinearity), varyans şişmesi (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Çoklu bağlantı için, sıfıra yaklaşan tolerans, 5'ten büyük VIF, 30'dan büyük koşul indeksi bulunmamıştır. Aynı zamanda yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyonların .59 ile .60 arasında değerler aldığı ve aralarında yüksek düzeyde ilişki olmadığı görülmüştür. Tolerans değerinin .20 den daha düşük, VIF değerinin 10'dan büyük olması, CI

değerinin 30'dan yüksek olması, bağımsız değişkenler arasında korelasyonların .80 ve üzerinde olması çoklu bağlantılık için bir işaret olabilir (Büyüköztürk, 2010). Verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri -.50 ve .54 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklığın +1 ve -1 arasında olmasına bağlı olarak normal dağılıma yakın veya uzak olduğu söylenebilir (Şencan, 2005). Çarpıklık ve basıklık değerleriyle birlikte, Q-Q plot grafiğine de bakılarak verilerin dağılımlarının normal olduğu varsayılmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesi için elde edilen verilerin analizinde tükenmişlik envanteri alt boyut puanları ve öğretmen özyeterlik ölçeği alt boyutlarından elde edilen puanların aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Analizler bu değerler üzerinden yapılmıştır. Değişken arasındaki ilişkilerin saptanması için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı (r) kullanılmıştır. Öğretmen özyeterliğinin tükenmişlik üzerindeki yordayıcılık gücünü belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır. Analizlerde duygusal tükenmişlik alt boyutlarından *duygusal tükenme*, *duyarsızlaşma*, *kişisel başarı* bağımlı değişken olarak alınırken, özyeterlik alt boyutlarından *öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterlik*, *sınıf yönetim stratejilerine yönelik özyeterlik* ve *öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik* boyutları bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığı için t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Verilerin anlamlılığına .05 düzeyine göre karar verilmiştir.

Doğrulamalı faktör analizleri yapılırken kullanılan uyum indeksleri şu şekildedir; GFI, AGFI'den elde edilen katsayının .85 (Anderson ve Gerbing, 1984 ve Cole, 1987) veya .90 (Kline, 2005; Schumacker ve Lomax, 1996) üzerinde olması iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir. RMSEA'dan elde edilen .10 ve daha küçük değerler uyumluluk için yeterlidir. χ^2/df nin oranının ise 2-5 arasındaki olması iyi uyumu, 2'den küçük değerler ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 2001).

Bulgular

Bu bölümde tükenmişlik ve özyeterlik özelliklerine yönelik ortalama ve standart sapma değerleri, ardından korelasyon ve regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Ortalama, Standart Sapma ve Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

Tablo 1. Tükenmişlik ve öğretmen özyeterliği arasındaki korelasyon matrisi

Değişkenler	\bar{X}	S	1	2	3	4	5	6
<i>Tükenmişlik</i>								
1. Duygusal tükenmişlik	2.61	.73	-					
2. Duyarsızlaşma	1.87	.68	.57**	-				
3. Kişisel Başarı	3.78	.48	-.38**	-.42**	-			
<i>Öğretmen Özyeterliği</i>								
4. Öğrenci katılımı	6.53	1.00	-.23**	-.34**	.55**	-		
5. Öğretim stratejileri	7.01	1.06	-.15**	-.24**	.38**	.61**	-	
6. Sınıf yönetimi	6.93	1.25	-.21**	-.25**	.37**	.60**	.59**	-

** $p < .05$

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik boyutuna dair aritmetik ortalamasının $\bar{X} = 2.61$, duyarsızlaşma boyutunun ise $\bar{X} = 1.87$ ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Kişisel başarı boyutuna dair aritmetik ortalamasının ise $\bar{X} = 3.78$ olduğu görülmektedir. Burada öğretmenlerin en yüksek tükenmişliği, duygusal tükenmede yaşadıkları ve bunu duyarsızlaşmanın izlediği görülmektedir. Öğretmenlerin, *özyeterlik* alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterlik ortalamasının $\bar{X} = 6,53$, öğretim stratejilerine yönelik ortalamasının $\bar{X} = 7.01$ ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ortalamasının $\bar{X} = 6.93$ olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin en yüksek düzeyde yeterlik algısına öğretim stratejileri boyutunda sahip oldukları, onu sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ve öğrenci katılımına yönelik özyeterliğin izlediği görülmektedir.

Tablo 1'de, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşma özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı ($r = .57, p < .05$), kişisel başarı algıları ile negatif yönde anlamlı ($r = -.38, p < .05$) ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanında duyarsızlaşma ile kişisel başarı boyutu arasında ($r = -.42, p < .05$) negatif yönde anlamlı bir

ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmen özyeterliği arasındaki ilişkiler incelendiğinde, duygusal tükenmişlik ile öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ($r = -.23, p < .05$), öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ($r = -.15, p < .05$), sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($r = -.21, p < .05$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma ile öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ($r = -.34, p < .05$), öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ($r = -.24, p < .05$) ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($r = -.25, p < .05$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Kişisel başarı algısı ile öğrenci katılımına yönelik özyeterlik ($r = .55, p < .05$), öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ($r = .38, p < .01$), sınıf yönetimine yönelik özyeterlik ($r = .37, p < .05$) arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Tükenmişliğin Yordanması

Tükenmişliğin alt boyutlarının özyeterlik tarafından yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Tükenmişlik boyutlarının yordanmasına ilişkin regresyon analizi

Değişkenler (Özyeterlik)	Duygusal Tükenme ^a			Duyarsızlaşma ^b			Kişisel Başarı ^c		
	β	t	p	β	t	p	β	t	p
Sabit		14.70	.00		15.06	.00		13.63	.00
Öğrenci katılımına yönelik	-.18	-2.69	.01	-.28	-4.46	.00	.49	8.73	.00
Öğretim stratejilerine yönelik	.02	.38	.70	-.03	-.55	.58	.04	.80	.42
Sınıf yönetimine yönelik	-.12	-1.85	.06	-.06	-1.02	.31	.05	1.00	.32
	^a $R = .25, R^2 = .06,$ $F = 9.09, p < .05$			^b $R = .35, R^2 = .12,$ $F = 18.93, p < .05$			^c $R = .55, R^2 = .30,$ $F = 61.21, p < .05$		

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen özyeterliğinin öğrenci katılımına, öğretim stratejilerine ve sınıf yönetimine yönelik özyeterlik alt boyutlarının birlikte tükenmişliğin duygusal tükenme ($r = .25, p < .05$), duyarsızlaşma ($r = .35, p < .05$) ve kişisel başarı ($r = .55, p < .05$) boyutları ile anlamlı ilişkiler verdiği görülmektedir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, duygusal tükenmenin tek anlamlı yordayıcısının öğrenci katılımına yönelik özyeterlik olduğu bulunmuştur ($\beta = -.18, p < .05$). Benzer biçimde, tükenmişliğin duyarsızlaşma ($\beta = -.28, p < .05$) ve kişisel başarı ($\beta = .49, p < .05$) boyutlarının da tek anlamlı yordayıcısı öğrenci katılımına yönelik özyeterliktir. Bununla birlikte öğrenci katılımına yönelik özyeterlik boyutunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı negatif; kişisel başarıyı ise pozitif yönde yordadığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen özyeterlik inançları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve özyeterliğin tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Başka bir anlatımla, özyeterlik inancının tükenmişliği açıklayan önemli bir değişken olduğu kanıtlanmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Öğretmenlerin orta düzeyde duygusal tükenmişlik içinde oldukları ve düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşadıkları, kişisel başarılarına ilişkin algılarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İlgili alan yazında bu bulgularla benzerlik gösteren araştırma bulgularının olduğu görülmektedir (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010; Sezgin ve Kılınc, 2012; Şenel, 2014; Tuna, 2010). Kişisel başarı algısının yüksek düzeyde olması olumlu bir sonuç olarak ele alınabilir. Kişisel başarı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okula ve öğrenciye daha fazla katkı yapmaları beklenebilir. Aynı zamanda öğretmenler arasında düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşanması, öğretmenlerin yaptıkları işi ve öğrencilerini önemstediklerini gösterebilir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin duygusal tükenmişliği diğer tükenmişlik özelliklerine göre daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. Ağır iş yükü, yüksek rol çatışması ve belirsizliği, okullarda yeterli kaynak olmaması, sınıf büyüklükleri, geniş idari bürokrasi, düşük özerklik, düşük meslektaş desteği ve yıkıcı ve şiddet içeren öğrenci davranışları öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında etkili olabilmektedir (Chen ve Miller, 1997). Freudenberg'er'e (1974) göre, bireyler kendi enerjilerini ve kaynaklarını aşırı kullanmaları ve zorlamalarıyla birlikte zaman içinde yıpranmakta, yorulmakta ve sonuç olarak tükenmişlik yaşamaktadırlar. Edelwich ve Brodsky'e (1980)

göre, duygusal tükenmişlikle hayal kırıklığı, durgunluk, engellenmişlik ve kayıtsızlık durumu ortaya çıkmaktadır. Maslach ve Jackson'a (1981) göre duygusal tükenme bireylerde duygusal ve fiziksel olarak aşırı zorlanma sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşamaları, okuldaki çalışma ortamını olumsuz yönde etkileyebileceği gibi okulda süregelen işbirliği, meslektaşlarla etkileşim, öğretim uygulamalarının paylaşılması ve öğretimin kalitesinin geliştirilmesine yönelik ortak sorumluluk alma süreçlerine zarar verebilir.

Bu araştırmada ikinci olarak öğretmenlerin özyeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin, özyeterliğin tüm alt boyutlarına yüksek puanlar verdiklerini göstermektedir. Başka bir ifadeyle öğretmenler sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımına yönelik özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Araştırmanın bu bulgusuna dayalı olarak öğretmenlerin sınıflarını etkili bir biçimde yönetme, öğrenci öğrenmesini artıracak etkili öğretim stratejilerini belirleme ve öğrenci katılımını sağlama noktasında sahip oldukları bilgi ve becerilere güvendikleri biçiminde bir çıkarımda bulunulabilir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma bulgusuna benzer bulguların bulunduğu söylenebilir (Bümen, 2010; Şenel, 2014; Zararsız, 2012). Öğretmen özyeterlik boyutlarından en yüksek algılanan boyut, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik, en düşük düzeyde algılanan boyut ise öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterliktir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Zira özyeterliği yüksek olan öğretmenler öğretimin kalitesini artırmak ve öğrenci öğrenmesine daha fazla katkı sağlamak için daha fazla zaman ve çaba harcamaktadırlar (Harrel-Williams, Sorto, Pierce, Lesser ve Murphy, 2014; Henson, 2001; Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Woolfolk ve Hoy, 1990). Bu bağlamda, araştırmada öğretmenlerin özyeterlik algılarının oldukça yeterli düzeyde olması olumlu bir sonuç olarak görülebilir. Ancak bununla birlikte özyeterlik özelliklerinin çok yeterli düzeye çıkarılması için de çalışmalar yapılabilir.

Bu araştırmada öğretmen özyeterliği ile tükenmişlik arasındaki ilişkiler inceleme konusu edilmiştir. Öğretmen özyeterliğinin tüm alt boyutları ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü ve anlamlı, kişisel başarı ile pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu bulgu alan yazındaki bazı bulgularla uyumlu görünmektedir (Cordes, Dougherty ve Blum, 1997; Greenglass, Burke ve Konarski, 1997; Leiter ve Maslach, 1988; Şenel, 2014). Duygusal tükenme yaşayan öğretmenlerin, sınıfta öğrencilerine kayıtsız, ilgisiz ve duyarsız kalacakları, mesleklerindeki başarı algılarında düşme hissi yaşayacakları söylenebilir. Maslach'ın (2003) önerdiği modele göre, duyarsızlaşma kişisel başarıda düşme hissini bir nedeni olarak değerlendirilmektedir. Duyarsızlaşma sonucu işlerinden uzaklaşan çalışanlar, heyecanlarını kaybederler ve ilgisizleşirler. Böylece bireyler iş ve insan ilişkileri konusunda kendilerini yetersiz hissetmeye başlarlar (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Kişilerin işlerindeki verimsizlikleri duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaya bağlı olarak ortaya çıkabilir. Çünkü bitkin ve yılgın olan kişilerin başkalarına yardımcı olmakta zorlandıkları görülmektedir (Leiter, 1993). Sosyal bilişsel teoriye göre özyeterlikleri düşük olan bireyler çok kolay strese bağlı olan rahatsızlıklara yakalanabilirler (Bandura, 1997). Sonuç olarak öğretmenler verimsiz ve etkisiz hale gelebilirler. Araştırmada, öğretmenlerin özyeterlik algılarının yükselmesiyle birlikte, duygusal tükenmişliklerinin ve duyarsızlaşmalarının azaldığı, kişisel başarı algısında ise artışın gerçekleştiği görülmektedir. Bu ifadelerle göre öğretmenlerin özyeterlik algılarının tükenmişlik düzeyini azaltmada önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Araştırmada, öğretmen özyeterliğinin tükenmişliği yordama düzeyi incelenmiştir. Özyeterlik alt boyutlarından *öğrenci katılımı*, tükenmişliğin tüm alt boyutlarının anlamlı ve ortak yordayıcı olarak bulunmuştur. Bümen (2010) ve Şenel'in (2014) çalışmalarında da benzer şekilde öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterliğin tükenmişliğin alt boyutlarının önemli birer yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlara göre, öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algıları yeterli düzeyde olan öğretmenlerin, daha düşük duygusal tükenme yaşamaları beklenebilir. Öğretmenlerde tükenmişliğe yol açan en önemli nedenler arasında olan öğrencilerin davranış sorunlarının (Chang, 2009), öğrencilerin derse katılımlarını engellediği ve öğretmenleri olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Sınıflarda zor ve ilgisiz, aynı zamanda özgüveni az, derslere katılmakta zorlanan ve öğrenmeyi sevmeyen, akademik açıdan yetersiz öğrenciler bulunmaktadır. Bu öğrencilerin ders ve okuldaki faaliyetlere katılmalarını sağlayabilen öğretmenlerin, sınıf içinde daha az disiplin sorunu yaşamaları ve öğrencilerle daha iyi iletişim içinde olmaları doğal karşılanabilir. Dolayısıyla öğrencilerin ders ve faaliyetlere katılımını sağlayabilen öğretmenlerin, daha iyi ilişkiler kurabilmeleri, dolayısıyla daha az ruhsal ve fiziksel yorgunluk yaşamaları,

enerjilerini dengeli kullanmaları ve sonuç olarak fiziksel ve duygusal açıdan daha az yıpranmaları söz konusu olabilir. Bunun aksine, kendilerini yetkin hissetmeyen öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir (Friedman ve Farber, 1992). Çünkü kendilerini yeterli düzeyde algılamayan öğretmenler iletişimde zorlanırlar ve üzerlerindeki baskı artar (Davies ve Yates, 1982) ve öğrencilerle aralarında sınırlar oluşur (Egyed ve Short, 2006). Sonuç olarak öğrenci ve öğretmen arasında farklı nedenlerle yönetilemeyen gerginliklerin oluşması, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu ifadelerden hareketle öğretmenlerin özyeterlik algılarının yeterli düzeyde olmasının, tükenmişliği azaltarak öğretmen etkililiğine katkı sağlaması beklenebilir.

Araştırmanın önemli sonuçları şöyle özetlenebilir: (i) Öğretmenler orta düzeyde duygusal tükenmişlik, düşük düzeyde duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Kişisel başarı algıları ise yüksektir. (ii) Öğretmenler özyeterliklerini oldukça yeterli düzeyde algılamaktadırlar (iii) Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma negatif yönlü, kişisel başarı pozitif yönlü ilişkilidir (iv) Öğrenci katılımını sağlamaya yönelik özyeterlik, tükenmişliğin tüm boyutlarını yordayan tek değişkendir. Araştırmadaki sonuçlara göre, öğretmenlerin belirli düzeyde duygusal tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlere duyguları kontrol etme ve stresli durumlarla başa çıkmalarına yönelik uzmanlar tarafından eğitimlerin verilmesi planlanabilir. Bunun yanında okullardaki yöneticiler tükenmişlik gösteren öğretmenleri gözlemleyip bu öğretmenlere profesyoneller eliyle yardım sağlayabilir. Okul yöneticilerinin de tükenmişlik ve mücadele yollarıyla ilgili eğitim almaları faydalı olabilir. Öğretmen özyeterliği genel olarak oldukça yeterli düzeyde olmakla birlikte çok yeterli düzeye çıkarılması daha başarılı okullar için önemli görülebilir. Aynı zamanda öğrenci katılımına yönelik özyeterlik algısı, tükenmişliğin tüm alt boyutlarını açıklayan güçlü bir değişkendir. Dolayısıyla okullarda, öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik özyeterlik özelliklerini daha da yüksek düzeylere çıkarmak için her yılın başında örnek olaylar üzerinden, öğretmenlerin deneyim kazanmasını sağlayabilecek uygulamalı çalışmalar planlanabilir. Bunun yanında tecrübeli ve başarılı öğretmenlerle öğretmen özyeterliğini artırmaya yönelik, deneyimlerin paylaşıldığı fikir paylaşım günleri düzenlenebilir. Araştırma sonuçları özyeterliğin tükenmişliği açıklayan önemli bir değişken olduğunu gösterdiğinden, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin özyeterliklerini artırmalarına ve kendi potansiyellerine olan inançlarını yeniden kazanmalarına yardımcı olmak gerekmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların görüşme, gözlem ya da eylem araştırması gibi nitel yöntemlerle desteklenmesi ya da anılan yöntemlerle konuya ilişkin daha derinlemesine veri toplanması ve bunların çözümlenmesi yerinde olabilir. Başka çalışmalarda, tükenmişliği etkileyen diğer faktörler yapısal eşitlik modellemesi gibi nedensel örüntüleri ortaya çıkarmaya daha uygun yöntemlerle incelenebilir. Ayrıca alanda her iki kavrama yönelik ampirik araştırmaların yapılmaya devam ettiği gerçeğinden yola çıkarak, Türk kültürüne daha iyi uyum sağlayacak ve Türk eğitim sistemi içinde daha kullanışlı olabilecek ölçeklerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların önemli olduğu ve alan yazına ciddi katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Alarcon, G., Eschleman, K. J., & Bowing, N. A. (2009). Relationship between personality variables and burnout: A metaanalysis. *Work & Stress*, 23, 244-263. doi:10.1080/02678370903282600
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran, (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barari, R., Jamshidi, L., & Beydokhti, A. A. A.(2014). The impact of self-efficacy on job burnout among primary school teachers in Babol. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 3(4), 274-286.
- Battersby, S. L., & Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes confidence, beliefs, and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *National Association for Music Education*, 32(2), 52-59.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Blecharz, J., Luszczynska, A., Scholz, U., Schwarzer, R., Siekanska, M., & Cieslak, R. (2014). Predicting performance and performance satisfaction: The role of mindfulness and beliefs about the ability to deal with social barriers in sport. *Anxiety, Stress, & Coping*, 27, 270-287.
- Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82(2), 106-112.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29, 47-63.
- Burroughs, N. F., Kearney, P., & Plax, T. G. (1989). Compliance-resistance in the college classroom. *Communication Education*, 38(3), 214-229.
- Bümen, N. T. (2010). The relationship between demographics, self efficacy and burnout among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 17-36.
- Bümen, N. T. ve Özaydın, T.E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38, (169), 190-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Cemaloğlu, N. ve Şahin, E. D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Chen, M., & Miller, G. (1997). Teacher stress: A review of the international literature. *ERIC, Information Analysis ED 410187*.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cordes, C. L., Dougherty, T. W., & Blum, M. (1997). Patterns of burnout among managers and professionals: A comparison of models. *Journal of Organizational Behavior*, 18(6), 685-701.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz-yeterlilik ölçeğinin Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlilik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Davies, F. W., & Yates, B. T. (1982). Self-efficacy expectancies versus outcome expectancies as determinants of performance deficits and depressive affect. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 23-35.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Austrian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Dworkin, A. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 4(2), 69-78.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Sciences.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Erçen, A. E. Y. (2009). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri Mersin ilinde karşılaştırmalı bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-8.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Greenglass, E., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work and Stress*, 11(3), 267-278.
- Hahn, V. C., Binnewies, C., Sonnentag, S., & Mojza, E. J. (2011). Learning how to recover from job stress: Effects of a recovery training program on recovery, recovery-relates self-efficacy, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16, 202-216.
- Harrel-Williams, L. M., Sorto, M. A., Pierce, R. L., Lesser, L. M., & Murphy T. J. (2014). Validation of scores from a new measure of preservice teachers' self-efficacy to teach statistict in the middle grades. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 40-50.
- Henson, K. (2001). *Relationships between pre-service teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association, New Orleans. <http://eric.ed.gov/?id=ED450084>
- Jimmieson, N. L., Terry, D. J., & Callan, V. J. (2004). A longitudinal study of employee adaptation to organizational change:The role of change-related information and change-related self-efficacy. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9, 11-27.
- Jöreskog, K., & Sörbom, D. (2001). *LISREL 8.51*. Mooresville: Scientific Software.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Kline, R. B. (2005). *Principle and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-52.
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107-115.

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. In P. L. Perrewé and D. C. Ganster, (Eds.). *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies (Research in occupational stress and well-being, Volume 3)* (91-134). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2005). *Banishing burnout*. San Francisco, CA: Josey-Bass.
- Leiter, M.P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. In: W.B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.). *Professional burnout: recent developments in theory and research* (19-32). Washington: Taylor & Francis.
- Loonstra, B., Brouwers, A., & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfillment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 752-757.
- Main, S. & Hammond, L. (2008) 'Best practice or most practiced? Pre-service teachers' beliefs about effective behavior management strategies and reported self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39.
- Mardani, N., Baghelani, E., & Azizi, R. (2015). Exploring the relationship between self-efficacy and burnout: The case of Iranian EFL Teachers. *Cumhuriyet Science Journal*, 36(3), 3538-3548.
- Marri, A. R., Ahn, M., Fletcher, J., Heng, T. T., & Hatch, T. (2012). Self-efficacy of US high school teachers teaching the federal budget, national debt and budget deficit: A mixed-method case study. *Citizenship, Social and Economics Education*, 11(2), 105-121.
- Maslach, C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current directions in psychological science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-103.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 103-116.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Öztürk, A. ve Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Reducing teacher burnout: A socio-contextual approach. *Teaching and Teacher Education*, 35, 62-72.
- Ruble, L. A., Usher, E. L., & McGrew, J. H. (2011). Preliminary investigation of the sources of self-efficacy among teachers of students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 26(2), 67-74.
- Sarıçam, H. ve Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, İ. (2008). A Study on the Relationship between teacher self efficacy and burnout. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(3), 159-166.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152-171.

- Sears, S. F., Urizar, G. G., & Evans, G. D. (2000). Examining a stress-coping model of burnout and depression in extension agents. *Journal of Occupational Health Psychology, 5*(1), 56-62.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 39*(174), 348-364.
- Sezgin, F. ve Kılınc, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 103-127.
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2015). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, & Coping, 29*(4), 367-386,
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1059-1069.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlilik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü (Denizli ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Talışık, E. (2016). Müzik öğretmenlerinin mesleki genel yeterlik algıları ile doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki bağıntının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 1-14.
- Telef, B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Tuna, M. (2010). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Ankara ili uygulaması)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Usaf, S. O., & Kavanagh, D. J. (1990). Mechanisms of improvement in treatment for depression : Test of a self-efficacy and performance model. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 4*(1), 51-70.
- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.
- Woolfolk, H. A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. *Self-efficacy beliefs of adolescents, 117-138*.
- Yavaş, T. (2012). *Ortaöğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin öğrenilmiş çaresizlik, tükenmişlik ve öz-yeterlilik algılarının örgütsel öğrenme düzeylerine etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Sivas.
- Yerdelen, S., Sungur, S. ve Klassen, R. M. (2016). Türkiye'deki fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki iyilik durumlarının bazı demografik ve kontekst değişkenleri ile ilişkisi: Çok değişkenli analiz. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 147-161.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2010). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research, 20*(10), 1-35.