



Yetişkin Eğitimcisi Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Mesleki Yetkinliklerinin İncelenmesi

Investigation of Adult Educator Teachers' Burnout and Occupational Self-Efficacy

Öner ÇELİKKALELİ¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinlik inançlarını cinsiyet, öğrenci sayısı ve mezun oldukları okul türüne göre incelemektir. Bu amaçla Mersin İl merkezindeki Halk Eğitim Merkezi'nde ders veren 101 (63 kadın ve 38 erkek) yetişkin eğitimcisi öğretmenlerden veri toplanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğretmen Formu ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, toplam öğretmen yetkinliği, genel öğretim yetkinliği ve kişisel yetkinlik ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mesleki yetkinlik düzeylerinin cinsiyet, öğrenci sayısı ve mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Bulgular alan yazını ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yetişkin eğitimi, Tükenmişlik, Mesleki yetkinlik

Abstract

The aim of this study is to investigate teachers' burnout dimension and self-efficacy beliefs according to their gender, number of students, and type of the school they had graduated. The data were collected from 101 teachers (63 women and 38 men) working at The Mersin Public Education Centre. In order to collect data Maslach Burnout Inventory and Teacher Self-efficacy Scale were used. Correlation analysis show that each dimension of Burnout Inventory was negatively related to the dimension of Teacher Self-efficacy Scale. Furthermore, teacher burnout dimensions and self-efficacy dimensions do not differ according to their gender, number of students and type of the school they had graduated. Finally, findings of the study are discussed in terms of literature.

Key Words: Adult education, Burnout, Occupational self-efficacy

Giriş

Bilgi ve teknoloji üretiminin yoğun bir biçimde gerçekleştiği, yeni mesleklerin ortaya çıktığı günümüzde bireylerin ihtiyaç duydukları bilgilerin ve becerilerin sadece örgün eğitim içerisinde verilmesi olanaksız görülmektedir. Çünkü örgün eğitim sisteminden çıktıktan sonra da bireylerin kendilerini geliştirme ve

¹ Yrd. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi, celikkaleli@gmail.com

bilgiye ulaşma ihtiyaçları belirebilmektedir. Dolayısıyla, birçok nedenden dolayı örgün eğitim sisteminden çıkmış bireylere de eğitimin verilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu kişilere sunulan eğitim “yetişkin eğitimi” olarak adlandırılmaktadır. Yetişkin eğitimi, UNESCO (1974, Akt. Okçabol, 1996) tarafından, 15 ve daha yukarı yaşlardaki normal okul ve üniversite sisteminin dışında bulunan kişilerin yararına sunulan ve ihtiyaçlarına göre düzenlenen eğitim, olarak tanımlanmışken; Onur (2004) tarafından çeşitli kurumların özel eğitsel hedeflere ulaşmak için yürüttüğü bir dizi örgütlü etkinlikler, olarak ele alınmıştır. Diğer bir tanımda yetişkin eğitimi, özellikle yetişkinler için düzenlenmiş, tam zamanlı ve sürekli olarak okula devam etmeyen kimselerin, bilerek isteyerek bilgi ve anlayışlarını geliştirmek, becerilerini artırmak, kişisel ve toplumsal sorunlarına çözüm üretmek, zevk ve tutumlarında değişiklikler meydana getirmek amacıyla düzenlenmiş olan birbirine bağlı ve düzenli faaliyetlerden oluşan bir süreç (Ayhan, 1988) olarak tanımlanmıştır. Türkiye’de Halk Eğitim Merkezleri tarafından sunulan bu eğitimin en önemli aktörlerinden biri de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir.

Öğretmenlik mesleği, kendisinden beklenen görevler açısından çok şey yapılması beklenen bir meslektir. Bu durum öğretmenlerin işlerini sürdüremeyeceklerine dair bir inanç geliştirmelerine neden olarak, yüksek düzeyde bir strese neden olabilmektedir. Bu nedenle, bir stres sonucu olarak ortaya çıkan tükenmişlik ve özellikle de öğretmen tükenmişliği araştırmacıların ilgisini yoğun bir biçimde çeken konuların başında gelmektedir. Çünkü öğretmen tükenmişliği, öğretmenin kendisini ve aile hayatını olumsuz yönde etkilediği gibi, kaçınılmaz olarak öğretimle ilgili çevresini (öğrenci, veli, okul) de etkilemektedir (Guglielmi ve Tatrow, 1998), diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişlik ailelerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin yani tüm toplumun üzerinde anlamlı etkilere sahip olup doğrudan ya da dolaylı olarak tüm topluma yansımaktadır (Friedman ve Farber, 1992).

Freudenberger (1974), tükenmişliği ilk kez “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu” şeklinde tanımlamıştır. Daha sonra Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak ele almışlardır.

Maslach'a göre tükenmişlik; yapılan iş ile ilgili kronikleşmiş duygusal ve kişiler arası stres kaynaklarına yönelik sürekli bir tepkidir ve **duygusal tükenme** (emotional exhaustion), **duyarsızlaşma** (depersonalization, cynicism) ve düşük **kişisel başarı** hissi (feeling of reduced personal accomplishment) şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanmaktadır (Maslach, Schaufeli, Leiter; 2001).

Duygusal Tükenme: Kişinin yaptığı iş nedeniyle kendisine aşırı yüklenmesi ve tüketilmiş olma duyguları olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişliğin bu boyutu daha çok insanlarla yoğun ve yüz yüze ilişkinin kaçınılmaz olduğu meslek çalışanlarında görülmektedir. Duygusal tükenme, tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli bileşenidir. *Duyarsızlaşma:* Kişinin bakım ve hizmet verdiklerine karşı, duygudan yoksun biçimde tutum ve davranışlar sergilemesini içermektedir.

Duygusal tükenme yaşayan kişi, kendisini diğer insanların sorunlarını çözmede güçsüz hisseder ve duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak kullanır. Maslach'a göre tükenmişliğin üç bileşeninden duyarsızlaşma alt boyutu en problemlili boyut olarak görülmektedir (Maslach ve Jackson,1981). *Kişisel Başarı:* Kişisel başarı, sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır. Kişisel başarı duygusunda azalma ise, kişinin kendini işine yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır.

Maslach, tükenmişlik olgusunu üç bileşenli bir sendrom olarak kavramlaştırmış ve üç düzeyde ifade etmiştir (Çam, 1991).

Bunlar:

- a- Fiziksel yorgunluk ve bitkinlik hissi,
- b- İş ve hizmet verilenlerden soğuma,
- c- Kendi kendinden şüphelenmeye varan ruhsal yorgunluk.

Diğer bir ifadeyle, bireyler yaptıkları işten kaynaklı olarak yorgunluk ve bitkinlik hissettiklerinde, işlerinin gereği olarak bir arada olmak zorunda oldukları kişilerden soğuyarak onlardan uzaklaştıklarında ve işlerinin gerektirdiği faaliyetleri başarılı bir biçimde yapamadıklarına yönelik bir düşünce geliştirdiklerinde tükenmişlik yaşamaya başlayabilmektedirler.

Öğretmenlerde Tükenmişlik

Klasik öğretmen tükenmişliği modeli Kyriacou ve Suttcliffe tarafından 1978'de önerilmiştir. Bu modele göre stres öğretmenin farklı algılarının sonucudur. Yani öğretmen;

- a- Üstündeki taleplerin fazla olduğuna yönelik bir algıya sahip olduğunda,
- b- Bu talepleri karşılamakta zorluk çekmeye başladığında,
- c- Yaşanılan başarısızlıkların etkisiyle ruhsal ve fiziksel sağlıkları tehlikeye girdiğinde, tükenmişlik yaşar. Burada asıl öge, öğretmenin yaşadığı tehdit algısıdır (Antonioni, Polychroni ve Walters, 2000).

Kyriacou (2000)'a göre ise, öğretmenin mesleğin gerektirdiği işlere karşı daha az tutku ve doyum yaşamaması; bu işler daha fazla çaba ve zaman gerektiriyorsa isteksizleşme ve öğrencilerinin çalışmalarına yönelik ilgisizlik yaşanabilmektedir. Ayrıca, öğretmen iş gününde pozitif bir duygu yaşamamaya başlar. Bu ise, ağır bir vazgeçme duygusuyla depresyon yaşanmasına neden olabilmektedir. Üçüncü öge olan fiziksel yorgunlukta öğretmen, okulda çoğu zaman fiziksel olarak yorgun olduğunu hisseder. Bu tür öğretmenler iş gününün sonunda tüm enerjilerinin tükendiğini belirtirler. Tüm bunlar bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin işlerine yönelik isteksizleşmesi, işten kaynaklı her hangi bir olumlu duygu kaynağının yaratılamaması, meslekten vazgeçme isteğinin yaşanması ve sürekli olarak fiziksel bir yorgunluk hissinin olması tükenmişlik sendromunun yaşanmakta olabileceğini göstermektedir.

Yapılan çalışmalarda öğretmen tükenmişliğinin cinsiyet (Schaufeli ve Greenglass, 2001; Maslach ve Jackson, 1981), yaş (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986), medeni durum (Maslach ve Jackson, 1984), eğitim durumu/seviyesi (Gündüz, 2005; Maslach ve Jackson, 1981) gibi demografik değişkenlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan, çalışılan kurum ya da örgütten kaynaklı rol belirsizliği (Schaufeli ve Peeters, 2000), rol çatışması ve demokratik okul ortamı (Dworkin, 2001), algılanan sosyal destek (Gündüz, 2005; Chen, 2002; Dick ve Wagmer, 2001; Maslach ve Jackson, 1984), iş yükü (Schaufeli ve Enzmann, 1998), ödül-ceza (Schwab, Jackson ve Schuler, 1986) ve disiplin problemlerinin (Pines, 2002) öğretmen tükenmişliği üzerinde önemli değişkenler oldukları rapor edilmiştir. Ayrıca, öğrenenlerin beklentilerinin (Maslach ve Jackson, 1984), stresle başetme biçimlerinin (Schaufeli ve Greenglass, 2001), iş ortamından kaynaklı stresin (Betoret, 2009; Kokkinos, 2007; Chan, 2002; Schaufeli ve Peeters, 2000), iş doyumunun (Teltik, 2009), sınıf yönetimine yönelik algılanan yetkinlik inancının (Brouwers ve Tomic, 2000) ve öğretmenliğe yönelik yetkinlik inancının (Teltik, 2009; Betoret, 2009; Karahan, 2005; Schwarzer ve Hallum, 2008; Chan, 2007; Çimen, 2007; Egyed ve Short, 2006; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Chan, 2002; Grau, Salanova ve Peiró, 2001; Brouwers, Evers ve Tomic, 2001; van Dick ve Wagner, 2001; Brouwers ve Tomic, 2000) yaşanılan tükenmişlikle ilişkili olduğunu gösteren birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır.

Öğretmen tükenmişliği ile ilişkili olan değişkenler incelendiğinde, tükenmişlikle ilişkisi en çok araştırılan psikolojik değişkenin Sosyal Öğrenme Teorisi (Bandura, 1977)'nin en önemli kavramlarından biri olan yetkinlik inancı olduğu görülmektedir.

Yetkinlik İnancı

Yetkinlik inancı Bandura (1995) tarafından, bireylerin istedikleri sonuçları elde edebilmesi için gerekli davranışları organize etme ve bunları yerine getirebilme kapasitelerine olan inancı, olarak tanımlanmıştır. Yetkinlik inancı bireylerin seçim yapma, çabalama ve ısrar, düşünce kalıpları ve duygusal tepkiler, davranış üretme gibi dört temel davranışını etkileyebilmektedir (Bandura, 1986). Düzey, genellenebilirlik ve sağlamlık gibi 3 temel boyuttan oluşan yetkinlik inancı, bireyin kendi yaşantıları yoluyla elde ettikleri temel yaşantılar (mastery experiences); diğerlerinin performanslarının gözlenmesinden elde edilen dolaylı yaşantılar (vicarious experiences); kişinin kendisini bağdaştırdığı kişilerden aldığı sözel ikna (verbal persuasion) ve bireyin kırılabilirliklerinden meydana gelen psikolojik ve fizyolojik durumlardan (psychological and phisycal states) beslenmektedir (Bandura, 1997). Diğer taraftan, yetkinlik inancı bireylerin bilişsel, güdülenme, duygusal ve seçim yapma gibi süreçlerini etkileyebilmektedir (Bandura, 1997).

Öğretmen yetkinliği, bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için onlara ulaşabileceği yönündeki inancı (Woolfolk-Hoy, 1993), öğretmenin öğrencilerin göstermiş oldukları davranışlara, akademik başarılarına, güç ya da yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri (Browsers ve Tomic 1997); öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları (Guskey ve Passaro, 1994) ve öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları

gösterecekleri konusundaki inanışları (Atıcı, 2000) biçiminde birçok defa tanımlanmıştır. Yapılmış olan tanımlardan yola çıkıldığında, öğretmen yetkinliği “bir öğretmenin eğitim-öğretim çerçevesinde istediği hedeflere ulaşmak için gerekli etkinlikleri başarılı bir biçimde yapabileceğine yönelik inancı” olarak ele alınabilir.

Öğretmen Yetkinliği ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki

Yetkinlik inancının bireylerin bilişsel, duygusal, güdülenme ve seçim yapma süreçlerini etkileyebilmesi ister istemez öğretmenin kendisinden beklenen görevlerdeki işlevlerinde etkili olabilmektedir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yetkinlikleriyle ilgili şüphe içerisinde olmaları onların düşünce kalıplarını, güdülenmelerini, duygusal durumlarda kendini öz-düzenlemeler yapabilmesini, aktivite ve çevre seçimini olumsuz yönde etkileyebilecektir (Evers ve diğ.,2002). Böyle öğretmenler ise kendilerini mesleki olarak düşük yetkinliğe sahip (inefficacious) olarak algırlar ki bu da tükenmişliğin ortaya çıkmasında hayati bir öneme sahiptir (Bandura, 1997). Bir başka açıdan değerlendirildiğinde, Schmitz (2000)'e göre, yetkinlik meslekten kaynaklı strese karşı koruyucu bir faktördür ve buna paralel olarak da yetkin öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenlerdir. Benzer bir biçimde, mesleki beklentilere yönelik başarılı adaptasyon mesleki tükenmişliğin ortaya çıkışını önleyebilmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Caprara ve diğ., 2003; Schmitz ve Schwarzer, 2002; Schwarzer ve Greenglass, 1999; Kelchtermans ve Strittmatter, 1999). Tüm bunlar bir arada ele alındığında, kendini yetkin olarak hisseden öğretmenlerin daha az tükenmişlik belirtileri göstermeleri beklenmektedir.

Sonuç olarak, Bandura (1997)'nin da belirttiği gibi, yetkinlik inancı ile tükenmişlik arasında karşılıklı bir ilişki olmasına rağmen, tükenmişliğin yetkinliğe neden olmasındansa yetkinliğin tükenmişliği etkileyebileceği daha gerçekçi görünmektedir. Bunda yola çıkarak, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin yetkinlik inançları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki beklenmektedir. Ayrıca, yapılan çalışmaların tümünün örgün eğitimde görev alan öğretmenlerle yapılmış olduğu ve yaygın eğitimde görev alan öğretmenlerle böyle bir çalışmanın yapılmamış olduğu görülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve öğretmenliğe ilişkin yetkinlik inançlarını incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenliğe ilişkin yetkinlik inançları arasında ilişki var mıdır?
- 2- Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve öğretmenliğe ilişkin yetkinlik inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- 3- Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve öğretmenliğe ilişkin yetkinlik inançları ders verdikleri öğrenci sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenliğe ilişkin yetkinlik inançları mezun oldukları okul durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde çalışma grubu, ölçme araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgi verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Mersin Halk Eğitim Merkezi'ne bağlı olarak yetişkin eğitiminde görev alan 63 kadın (%62,4), 38 erkek (%37,6) olmak üzere toplam 101 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin kıdem ortalaması 13,36'dır (ss: 2,44). Ayrıca, bu öğretmenlerin 80'i (%79,2) Halk Eğitim Merkezi'nde, 18'i (%17,8) MEB'e bağlı okullarda ve 3'ü (%3) belediyelerin sağladığı ortamlarda eğitim vermektedir. Öğrenci sayıları 11 ile 16 arasında değişen öğretmenlerden; öğrenci sayısı 11 olan 9 öğretmen, 12 olan 13 öğretmen, 14 olan 26 öğretmen, 15 olan 39 öğretmen, 16 olan 8 öğretmen bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği (ÖÖYÖ)

ÖÖYÖ, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş, Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilmiş ve Diken (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçme aracı Likert tipi bir ölçme aracı olup 16 maddeden oluşmakta ve "kesinlikle katılmıyorum" ile "kesinlikle katılıyorum" arasında değişen aralıklarda puanlanmaktadır. Ölçme aracı, "Öğretmen Öz-yeterliği" ve "Genel Öğretim Yeterliği" olmak üzere iki alt ölçekten oluşmaktadır. Tüm ölçek için elde edilen iç tutarlık katsayısı .71; Öğretmen Öz-yeterliği alt ölçeği için elde edilen iç tutarlık katsayısı .71 ve Genel Öğretim Yeterliği için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .73'tür. Ölçme aracında elde edilen puanların yükselmesi öğretmenlerin kendilerini yetkin hissettiklerini göstermektedir. Bu araştırma çerçevesinde toplanan verilerden ölçme aracının iç tutarlık katsayısı .70 olarak elde edilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu (MTE-EF)

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Maslach'ın adıyla literatüre geçen Tükenmişlik Envanteri yedi dereceli Likert tipi bir ölçek olan bu ölçme aracı toplam 22 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt ölçeklerden duygusal tükenme [*emotional exhaustion*, EE] alt ölçeği, 9 maddeden, duyarsızlaşma [*depersonalizasyon*, DP] alt ölçeği 5 maddeden ve kişisel başarısızlık [*personal accomplishment*, PA] alt ölçeği de, toplam sekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri "1 hiçbir zaman" ve "7 her zaman" biçiminde puanlanmaktadır. Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye çevrilen envantere bazı değişikliklere gidilerek özgün formunda yedi dereceli olan cevap seçeneklerinin "0 hiçbir zaman", "4 her zaman" olarak ölçeğin beş dereceli olarak düzenlenmesine karar verilmiş ve

eğitici formunda da bu beş dereceli olan hali kullanılmaktadır. Tükenmişliğin yüksekliği duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki yüksek puanı, kişisel başarı, alt ölçeğindeki düşük puanı yansıtmaktadır. Puanlamada, her bir kişi için üç ayrı tükenmişlik puanı hesaplanmaktadır. Bu araştırma çerçevesinde elde edilen verilerden ölçeğin iç tutarlık katsayısı .77 olarak elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve bağımsız gruplar için t-testi, Mann Whitney-U testi (verilerin dağılımı normallik varsayımlarını karşılamadığı durumlarda ikili karşılaştırmalarda) ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmen yetkinlikleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tükenmişlik ile Öğretmen Yetkinliğine İlişkin Betimsel Bulgular ve Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	\bar{X}	Ss	1	2	3	4	5	6	
MTE	1- Duygusal Tükenme	23.96	3.56	1					
	2- Duyarsızlaşma	27.16	3.55	-.27**	1				
	3- Başarısızlık	14.56	3.48	.71**	-.32**	1			
ÖÖYÖ	4- Genel Öğretim Yetkinliği	28.38	3.92	-.40**	-.73**	-.33**	1		
	5- Bireysel Yetkinlik	23.19	2.90	-.20*	-.69**	-.35**	.46**	1	
	6- Toplam Yetkinlik	51.58	5.86	-.36**	-.83**	-.39**	.89**	.80**	1

**p<.01, MTE: Maslach Tükenmişlik Envanteri, ÖÖYÖ: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Tablo 1'de görüldüğü gibi, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin MTE alt ölçeklerinden Duygusal Tükenme ile ÖÖYÖ alt boyutlarından Genel Öğretim Yetkinliği (r= -.40), Bireysel Yetkinlik (r= -.20) ve Toplam Yetkinlik (r= -.36) arasında; Duyarsızlaşma ile Genel Öğretim Yetkinliği (r= -.73), Bireysel Yetkinlik (r= -.69) ve Toplam Yetkinlik (r= -.83) arasında ve Kişisel Başarısızlık ile Genel Öğretim Yetkinliği (r= -.33), Bireysel Yetkinlik (r= -.35) ve Toplam Yetkinlik (r= -.39) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile öğretmenliğe yönelik yetkinlik inançları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Yetişkin eğitimcileri öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve öğretmenliğe yönelik yeterliliklerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Yetkinlik Puanlarının Cinsiyete Göre U-testi Sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
MTE	Duygusal Tükenme	Kadın	63	52.11	3283.00	1127.000	.622
		Erkek	38	49.16	1868.00		
	Duyarsızlaşma	Kadın	63	47.97	3022.00	1006.000	.178
		Erkek	38	56.03	2129.00		
	Başarısızlık	Kadın	63	51.13	3221.00	1189.000	.955
		Erkek	38	50.79	1930.00		
ÖÖYÖ	Genel Öğretim Yetkinliği	Kadın	63	49.33	3107.50	1091.500	.457
		Erkek	38	53.78	2043.50		
	Bireysel Yetkinlik	Kadın	63	47.58	2997.50	981.500	.128
		Erkek	38	56.67	2153.50		
	Toplam Yetkinlik	Kadın	63	48.12	3031.50	1015.500	.202
		Erkek	38	55.78	2119.50		

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin ne MTE alt ölçeklerinden ne de ÖÖYÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir.

Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin öğrenci sayılarına göre tükenmişlik ve öğretmen yetkinliğine ilişkin betimsel bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenci Sayılarına Göre Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Yetkinlik İnançlarına Ait Betimsel Bulgular

Öğrenci sayısı	11 Öğrenci		12 Öğrenci		13 Öğrenci		14 Öğrenci		15 Öğrenci		16 Öğrenci	
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss
Duygusal Tükenme	24.88	2.71	23.61	3.99	23.83	3.25	24.07	3.41	23.92	3.97	23.37	3.02
Duyarsızlaşma	26.00	1.11	27.69	2.71	27.50	2.42	27.23	3.37	27.15	4.35	27.25	4.02
Kişisel Başarısızlık	15.11	2.97	14.61	3.25	13.66	2.58	14.65	3.41	14.56	3.75	14.25	4.59
Genel Öğretim Yetkinliği	27.00	2.59	28.92	3.52	28.33	3.14	28.42	4.34	28.33	4.30	29.25	3.49
Bireysel Yetkinlik	23.22	2.58	23.30	3.01	24.66	2.25	23.19	2.75	23.02	3.31	22.75	2.25
Toplam Yetkinlik	50.22	3.63	52.23	5.08	53.00	4.09	51.61	5.91	51.35	6.90	52.00	5.52

Tablo 3’te görüldüğü gibi, en yüksek Duygusal Tükenme ortalamasının 14 öğrencisi olan, en düşük ortalamasının ise 16 öğrencisi olan; en yüksek Duyarsızlaşma ortalamasının 12 öğrencisi olan, en düşük ortalamasının 11 öğrencisi olan; en yüksek Kişisel Başarı ortalamasının 11 öğrencisi olan, en

düşük KB puan ortalamasının 13 öğrencisi olan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmen yetkinliğinde ise, en yüksek Genel Öğretim Yetkinliği ortalamasının 16 öğrencisi olan öğretmenlere, en düşük puan ortalamasının 11 öğrencisi olan öğretmenlere; en yüksek Bireysel Yetkinlik ortalamasının 13 öğrencisi olan öğretmenlere, en düşük ortalamasının 11 öğrencisi olan öğretmenlere; en yüksek Toplam Yetkinlik ortalamasının 13 öğrencisi olan öğretmenlere, en düşük ortalamasının 11 öğrencisi olan öğretmenlere aittir.

Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin MTE alt ölçekleri ve ÖÖYÖ alt ölçeklerinin öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Öğretmenliğe İlişkin Yetkinlik Puanlarının Öğrenci Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F
MTE	Duygusal Tükenme	Grup. Arası	5	2.510	.189
		Gruplar İçi	95	13.256	
		Toplam	100		
	Duyarsızlaşma	Grup. Arası	5	3.335	.254
		Gruplar İçi	95	13.110	
		Toplam	100		
	Başarısızlık	Grup. Arası	5	1.712	.135
		Gruplar İçi	95	12.698	
		Toplam	100		
ÖÖYÖ	Genel Öğretim Yetkinliği	Grup. Arası	5	5.434	.341
		Gruplar İçi	95	15.945	
		Toplam	100		
	Bireysel Yetkinlik	Grup. Arası	5	3.174	.363
		Gruplar İçi	95	8.739	
		Toplam	100		
	Toplam Yetkinlik	Grup. Arası	5	7.509	.210
		Gruplar İçi	95	35.821	
		Toplam	100		

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin Duygusal Tükenme [$F_{(5-95)}=.189$, $p>.05$], Duyarsızlaşma [$F_{(5-95)}=.254$, $p>.05$] ve Başarısızlık [$F_{(5-95)}=.135$, $p>.05$] puan ortalamalarının öğrenci sayılarına göre farklılaşmadığı görülmektedir. Benzer bir biçimde, Genel Öğretim Yetkinliği [$F_{(5-95)}=.341$, $p>.05$], Bireysel Yetkinlik [$F_{(5-95)}=.363$, $p>.05$] ve Toplam Yetkinlik [$F_{(5-95)}=.210$, $p>.05$] puan ortalamaları öğrenci sayısına göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mesleki yetkinlik düzeylerinin mezun oldukları okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular ve t-Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Tükenmişlik ve Öğretmenliğe İlişkin Yetkinlik Puanlarının Mezuniyet Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Mezuniyet	n	\bar{X}	Ss.	t	
MTE	Duygusal Tükenme	Eğitim Fak.	83	24.07	3.66	.675
		Yüksek Okul	18	23.44	3.12	
	Duyarsızlaşma	Eğitim Fak.	83	27.24	3.49	.440
		Yüksek Okul	18	26.83	3.89	
	Başarısızlık	Eğitim Fak.	83	14.42	3.43	-.882
		Yüksek Okul	18	15.22	3.71	
ÖÖYÖ	Genel Öğretim Yetkinliği	Eğitim Fak.	83	28.49	3.92	.591
		Yüksek Okul	18	27.88	4.01	
	Bireysel Yetkinlik	Eğitim Fak.	83	23.34	2.77	1.125
		Yüksek Okul	18	22.50	3.46	
	Toplam Yetkinlik	Eğitim Fak.	83	51.84	5.73	.953
		Yüksek Okul	18	50.38	6.47	

Tablo 5'te görüldüğü gibi, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mesleki yetkinlik inançları mezun oldukları okul türüne göre anlamlı bir biçimde farklılık göstermemektedir.

Tartışma ve Yorum

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Birinci araştırma sorusuyla ilgili elde edilen bulgulara göre, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin genel öğretim yetkinliği, bireysel ve toplam yetkinlik puanları ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu öğretmen tükenmişliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik yetkinlik inancı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğuna yönelik araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Teltik, 2009; Betoret, 2009; Schwarzer ve Hallum, 2008; Chan, 2007; Egyed and Short, 2006; Karahan, 2005; Friedman, 2003; Evers ve diğ., 2002; Brouwers ve diğ., 2001; Schwarzer ve diğ., 2000; Brouwers ve Tomic, 2000a; Brouwers ve Tomic, 2000b). Bu bulgu, mesleki bir görevi başarılı bir biçimde yapabileceğine yönelik bir inancı olan öğretmenin bu görevi yerine getirirken yaşadığı zorluklardan kaynaklı stresin, karşılaşılabileceği engelleri aşabilmek için harcadığı enerjinin ve gösterdiği çabanın mesleğine yönelik bir duygusal tükenme yaşamamasına neden olmayabileceği biçiminde değerlendirilebilir. Bunun yanında mesleğine yönelik bir duyarsızlaşma yaşamayacağı ve mesleğinin gerektirdiği işleri başarıyla yapabileceğine inandığı için de kendisine yönelik bir başarısızlık duygusu yaşamayabileceğinin

göstergesi olarak ele alınabilir. Çünkü öğretmenin sahip olduğu yetkinlik inancı onun öğretmelik mesleğinin ağır taleplerinde bile başarıya ulaşabilmesindeki en temel dinamiklerden biri olacaktır. Bandura (1977) yetkinlik teorisini, tatmin edici öğretmenlik fonksiyonları göstermeye yönelik yeterlikleri hakkında şüphesi olan öğretmenlerin yeteneklerinin oldukça yeterli olduğuna yönelik bir yargıya sahip öğretmenlerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamalarının nedenini açıklamada kullanması, bu yorumu destekler niteliktedir.

İkinci araştırma sorusunun ilk bulgusuna göre, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulgusu Çavuşoğlu (2005), Tomic ve diğ. (2004), Chan, (2007), Yıldız Kırılmaz ve diğ. (2003), Ardıç ve Polatçı (2008), Avşaroğlu ve diğ. (2005)'in bulgularıyla tamamen paralellik göstermektedir. Ayrıca bu konuda yapılmış olan bazı çalışmalarda, öğretmenlerin duygusal tükenme alt ölçeğinde (Antonioni ve diğ., 2000; Çimen, 2007), kişisel başarı alt ölçeğinde (Karahana, 2005), duyarsızlaşma alt ölçeğinde (Schwarzer ve diğ., 2000) cinsiyetler açısından anlamlı bir farklılaşma varken, tükenmişliğin diğer boyutlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlgili araştırmalar birlikte ele alındığında ise bulguların çoğu cinsiyetin tükenmişlik üzerinde önemli bir değişken olmadığı yönündedir. Elde edilen bu bulgu, cinsiyeti ne olursa olsun yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin, işin gereklerinden kaynaklı stresin, işe yönelik algının ve yapılan faaliyetler sonucunda ulaşılan başarıyla ilgili düşüncenin birbirine yakın olduğu biçiminde değerlendirilebilir.

İkinci araştırma sorusunun ikinci bulguya göre, tükenmişlikte olduğu gibi yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin yetkinlik inançları cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu yapılmış birçok araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Üstüner ve diğr., 2009; Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008; Çimen, 2007; Savran-Gencer, Çakıroğlu, 2007; Lavella, 2006; Karahan, 2005;). Bu bulgu, öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların mesleklerinde kendilerini daha çok veya daha az yetkin hissetmelerinde etkili olmadığı biçiminde değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin yetkinliklerinde cinsiyetin, istenilen eğitim-öğretim hedefine başarılı bir biçimde ulaşabileceğine yönelik inançta fark yaratacak kadar önemli olmadığı söylenebilir.

Üçüncü araştırma sorusunun ilk bulgusuna göre, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ders verdikleri öğrenci sayısına göre farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu daha önce benzer gruplarda yapılmış araştırmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir (Teltik, 2009; Karahan, 2005, Yıldız Kırılmaz ve diğ., 2003). Bu bulgu, bu araştırma çerçevesinde ulaşılan yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin ders verdiklerin öğrenci sayısının fazla olmamasından kaynaklı olarak böyle bir sonucun elde edildiği biçiminde değerlendirilmiştir. Çünkü 11-16 arasında yetişkin bireylere eğitim verilmesi ile daha fazla öğrenciye eğitim verilmesi arasında öğretmenin harcayacağı çaba açısından bir farkın ortaya çıkması doğal bir sonuçtur. Yetişkinlerden oluşan bir grubun kontrol edilmesi ile çocukların kontrol edilmesi arasında öğretmenin harcayacağı enerji açısından bir fark oluşacaktır. Dolayısıyla, aynı sayıda da olsa yetişkinlere eğitim veren bir öğretmenin tükenmişlik düzeyinin daha düşük olması

beklenmektedir. Diğer taraftan bu eğitim sürecine yetişkinlerin kendi istekleriyle katılmaları ve bilinç düzeylerinin daha yüksek olması da öğrenci sayısının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli bir değişken olarak ortaya çıkmamasında etkili olmuş olabilir.

Üçüncü araştırma sorusunun ikinci bulgusuna göre, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları ders verdikleri öğrenci sayısına göre farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu bazı araştırma bulgularıyla paralellik gösterirken (Çimen, 2007; Karahan, 2005), Teltik (2009)'un araştırma bulgusuyla ise çelişmektedir. Yapılan çalışmaların örgün eğitimde hizmet veren öğretmenler üzerinde yapıldığı düşünüldüğünde farklı örneklem ve farklı yaş grubu üzerinde yapılan çalışmalardan farklı sonuçların alınması doğal görünmektedir. Bu çalışmada ise, Halk Eğitim Merkezi'nde gönüllü olarak belli alanlarda eğitim almak üzere gelen ve/veya yaptığı işte kendisini daha da geliştirmek isteyen bireylerin oluşturduğu gruba hizmet verilmektedir. Böyle bir gruba eğitim veren öğretmenlerin, ister 11 kişiye ister 16 kişiye eğitim versin, yetkinlik inançlarının kaynağını oluşturan alanlarda bir farklılığa neden olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Dördüncü araştırma sorusunun ilk bulgusuna göre, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Elde edilen bu bulgu Teltik (2009); Gündüz (2005); Çimen (2007)'in araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada diğer araştırma örnekleminden farklı bir örneklemle çalışılmış olmasına rağmen benzer bir bulgunun elde edilmesi, öğretmenlerin mezun oldukları okullardan aldıkları eğitimin onların tükenmişlik sendromu yaşama düzeylerinde önemli bir faktör oluşturmadığı biçiminde yorumlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, öğretmen mezunlarının nereden mezun oldukları onların daha fazla stres yaşamalarında, işlerine karşı duyarsızlık yaşayıp yaşamadıklarında ve işlerinde kendilerini başarılı olarak değerlendirip değerlendirmediklerinde belirgin bir rol oynamamaktadır.

Dördüncü araştırma sorusunun ikinci bulgusuna göre, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin mesleki yetkinlik düzeyleri mezun oldukları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgu Üstüner ve diğr., (2009)'un bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bireylerin yetkinlik inançlarının ortaya çıkmasında rol oynayan kaynaklar açısından değerlendirildiğinde, öğretmenler ister eğitim yüksek okullarından isterse de eğitim fakültelerinden mezun olmuş olsunlar öğretmenlikle ilgili başarılı performanslarında, mesleklerini yaparken gözlemledikleri dolaylı yaşantılarında, diğerlerinden ve/veya öğrencilerinden aldıkları sözel iktidar/geri bildirimler ve son olarak ise mesleklerinin gereklerini yaparken yaşadıkları duygusal durumlar açısından bir farklılığın ortaya çıkmasına neden olmadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Yapılmış olan bu çalışmada, araştırma grubundaki öğretmen sayısının az olması ve ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının örgün eğitimde görev alan öğretmenler üzerinde yapılmış olması sınırlılıkları oluşturmaktadır. Elde edilen bulgular ve sınırlılıklar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- Benzer bir araştırma daha geniş bir çalışma grubu üzerinde tekrarlanabilir.

- Örnekleme gurubunun öznel şartları göz önünde bulundurularak ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik analizleri yeniden yapılabilir.
- Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin yetkinlik inançlarını besleyen kaynaklarla ilgili bir çalışma yürütülebilir.
- Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve yetkinliklerini etkiyebileceği düşünöleni stresle başaıkma yöntemleri, algılanan sosyal destek kaynağı, psikolojik belirtiler ile öfke ve öfke ifade biçimleri arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynaklar

- Antoniou, A. S. Polychroni, F. ve Walters, B. (2000, July). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *International Special Education Congress*, Manchester: University of Manchester.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu: Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Beklentisi Rolünün İngiltere Ve Türkiye’de Seçilen Bir Araştırma Grubu Üzerinde İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Leicester Üniversitesi, Leicester.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *S. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115–129.
- Ayhan, S. (1988). *Ankara’daki Halk Eğitim Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılanların Demografik Özellikleri, Katılımları Gündöleyen Etmenler Ve Programa İlişkin Görüşler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc, Englewood.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). Self-efficacy in changing societies. In A. Bandura (ed.) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Betoret, F, D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2000b, August). Disruptive student behavior, perceived self-efficacy, and teacher burnout. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*

- Brouwers, A ve Tomic, W. (1997). Teacher burnout, perceived self efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Education and Society*, 17, 7-26.
- Brouwers, A ve Tomic, W. (2000a). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A., Evers, W. J. G. ve Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1474-1491
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. ve Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 821-832.
- Chan, D. W. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(1), 33-49
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569.
- Çam, O. (1991). Tükenmişlik envanterinin geçerlik güvenirliğinin araştırılması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). *Endüstri meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile bazı kişisel değişkenler arasındaki ilişki (Bolu İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, AİBÜ, Bolu.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterli algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Diken, İ.H. (2004). Öğretmenlik yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Egyed, C. J. ve Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Ergin, C. (1992). Doktor Ve Hemşirelerde Tükenmişlik Ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin Uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 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. ve Farber, B. A. (1992). Profesyonel self-concept as a predictor of teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 84(1), 28-35.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Grau, R., Salanova, M. ve Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63-74.

- Guglielmi, R. S. ve Tatrow, K. (1998). Occupational stres, burnout and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61–99.
- Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152–166.
- Karahan, ř. (2005). *Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Özyeterlik Algılarının Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kelchtermans, G., ve Strittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: A perspective for improved schools. Guidelines for the prevention of burnout. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 304–314). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243
- Kyriacou, C. (2000) *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Lavella, E. (2006). Teachers' self-efficacy for writting. *Electronic Journal of Research in Educational Research*, 8(1), 73–84.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1984). *Burnout in organizational settings*. Vol.5, Beverly Hills, CA: Sage,
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, P., (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422
- Okçabol, R.(1996). *Halk Eğitim*. İstanbul: Der Yayınları.
- Onur, B. (2004). *Gelişim Psikolojisi* (6. basım). Ankara: İmge Kitabevi.
- Pines, A. M. (2002) Teacher burnout: a psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2), 121–140.
- Savran-Gencer, A., Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664–675.
- Schaufeli, W. ve Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Taylor & Francis
- Schaufeli, W. ve Peeters, M. C. W. (2000). Job stres and burnout among correctional officers: A literature review. *International Journal of Stres Management*. 7 (1), 19–48.
- Schaufeli, W., Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. *Psychology and Health*, 16, 501–510.

- Schmitz, G. S. (2000). Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout? Diggitale Dissertation. FU Berlin, <http://darwin.inf.fu-berlin.de>
- Schmitz, G. S. ve Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern [Individual and collective self-efficacy of teachers]. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Beiheft: *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 192–214.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. ve Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14–30.
- Schwarzer, R. ve Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. ve Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, 13 (3), 309-326
- Schwarzer, R. ve Greenglass, E. (1999). Teacher burnout from a social-cognitive perspective: A theoretical position paper. In R. Vandenberghe & M. Hubermann (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 238–246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Skaalvik, E. M., ve Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Teltik, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlik Algılarının İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeyleriyle İlişkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tomic, W., Tomic, D. M. ve Evers, W J. G. (2004). A question of burnout among Reformed Church ministers in The Netherlands. *Mental Health, Religion & Culture*, 7(3), 225–247.
- 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.
- van Dick R., Wagner, U. (2001). Stres and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243–259.
- Woolfolk, W.K. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93, 355–372.
- Yıldız Kırılmaz, A., Çelen Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir grup öğretmende "tükenmişlik durumu" araştırması. *İlköğretim Online*, 2(1), 2–9.
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143–167.