



Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutumları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkide Öz Yeterliğin Aracı Rolü

Gülşah SEVİNÇ*, Neslihan Tuğçe ÖZYETER**

• **Geliş Tarihi:** 02.03.2022 • **Kabul Tarihi:** 26.06.2022 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 26.06.2022

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide öz yeterliklerinin aracılık role sahip olup olmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini yordayan değişkenlerin belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırmaya Türkiye’de koronavirüs salgını devam ederken uzaktan eğitim sürecinde görev yapmaya devam eden 274 öğretmen katılmıştır. Veri toplamak amacıyla Öğretmen Özyeterlik Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi ve aracılığa yönelik olarak SPSS 22.0 programında PROCESS makrosu kullanılmıştır. Analiz sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin değişime yönelik tutumları ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutları arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Regresyon analizi cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Ayrıca tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile öz yeterlik arasında negatif yönlü; kişisel başarı ile öz yeterlik arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak öğretmenlerin öz yeterlikleri ile değişime yönelik tutumları arasında pozitif ilişki bulunduğu görülmüştür. Araştırma bulguları öğretmenlerin öz yeterliğinin tükenmişliğe karşı olumlu bir özellik olduğunu vurgulamakta ve öz yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların faydalı olacağına işaret etmektedir.

Anahtar sözcükler: tükenmişlik, öz yeterlik, değişime yönelik tutum.

Atıf:

Sevinç, G. ve Özyeter, N.T. (2023). Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkide öz yeterliğin aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 177-203. doi:10.9779.pauefd.1081464

* Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, gulsahsevinc85@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3623-8830

** Araştırma Görevlisi, Kocaeli Üniversitesi, simsekneslihanuguce@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1558-1293

Giriş

COVID-19 olarak adlandırılan yeni tür koronavirüsten kaynaklanan, tüm dünyayı saran ve sağlık sektöründen iş yaşamına, eğitimden günlük yaşam etkinliklere kadar birçok alanı sekteye uğratan salgın süreci 2020-2021 yıllarında birçok ülkede okulların kapanmasına ve uzaktan eğitim sürecine geçilmesine neden olmuştur. Türkiye’de de 23 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitime ara verilmiş ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden verilen eğitime 19 Haziran 2020 tarihine kadar devam edilmiştir. Bu sürecin öğrencilere yansımaları birçok araştırmada ele alınmasına rağmen öğretmenlerin de söz konusu süreçle başa çıkma aşamasında yaşadıklarının önemli olduğu unutulmamalıdır. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecine geçişte en kilit role sahip aktörlerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin davranışlarını anlamlandırabilmek için öncelikli olarak değişime yönelik tutumları ve bu süreçteki tükenmişlikleri ile öz yeterliklerinin ele alınması faydalı olacaktır.

Ülkelerin yeni tip koronavirüs ile başa çıkabilmek için hızlı bir şekilde kapanmaya gitmeleri, iş ve okul yaşamında bazı kısıtlamalar getirmeleri toplumun farklı kesimlerinden birçok bireyde strese yol açmıştır. Değişim stresi beraberinde getirmekte ve sonuçta birçok alanda başarıyı düşürmektedir (Armenakis ve Bedeian, 1999). Ayrıca değişim strese, stres ise çoğunlukla değişime karşı dirence yol açmaktadır. Başarılı bir değişim süreci için inançlar, algılar ve tutumlar kritik rol oynamaktadır (Armenakis, Harris ve Mossholder, 1993). Bireylerin daha önce yaşadıklarından yola çıkarak geliştirdiği inançları, içinde bulunduğu durumu algılama şekilleri ve söz konusu duruma ilişkin tutumları değişim sürecinin başarılı ya da başarısız bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır.

Değişime yönelik tutum bireyin değişime yönelik bilişlerini, değişim karşısında verdiği duygusal tepkilerini ve davranışlarını kapsamaktadır (Dunham, Grube, Gardner, Cummings ve Pierce, 1989). Bireyin gelecekte sergileyeceği davranışı en iyi yordayan unsurun geçmişteki davranışından ziyade tutumu olduğunu ileri süren kuramcılar (Ajzen ve Fishbein, 1980) göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin salgın sürecindeki değişime yönelik tutumu uzaktan eğitime ilişkin bilişleri, bu kriz ortamındaki duyguları ve hızlı bir şekilde geliştirdikleri davranışları odağında ele alınabilir. Öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarını inceleyen başka araştırmacılar da (Kin, Kareem, Nordin ve Bing, 2018) öğretmenlerin değişime yönelik tutumunun üç temel unsurdan oluştuğu sonucuna varmıştır:

(a) Bilişsel: Öğretmenlerin değişimin gerekli/gereksiz, önemli/önemsiz olduğuna, değişimin beraberinde olumlu ya da olumsuz etkiler getireceğine ilişkin düşünceleri,

(b) Duyuşsal: Öğretmenlerin değişimden dolayı kaygı ya da memnuniyet duyması,

(c) Davranışsal: Öğretmenlerin eylemleri ile değişimin yanında ya da karşısında yer alması.

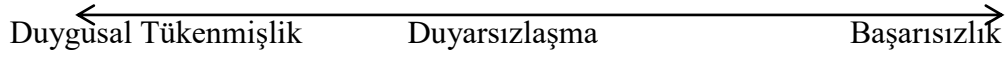
Değişime yönelik tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç temel unsurdan meydana geldiği göz önünde bulundurulduğunda eğitim süreçlerinin başarılı olması için öğretmenlerin değişime ilişkin düşünceleri kadar duyguları ve davranışlarının da ele alınması gerektiği sonucuna varılmaktadır. COVID-19 salgınında öğretmenlerin desteklenmesi aşamasında onların bu zorlayıcı değişime yönelik tutumu dikkate alınmalı ve söz konusu üç alt unsur üzerinde durulmalıdır.

Virüsün hızla yayılmaya başladığı dönemde okulların hızlı bir kararla kapanması ve yüz yüze eğitime son verilmesi kararına ilişkin öğretmenlerin düşünceleri bu noktada önemlidir ve değişime yönelik tutumlarının bilişsel yönünü vurgulamaktadır. Bu dönemde çalışan öğretmenler uzaktan eğitimde özellikle internete ve teknolojiye bağlı yaşanan sorunlar üzerinde durmuştur (Han, Demirbilek ve Demirtaş, 2021). Değişime yönelik tutumun bir diğer ögesi olan duyuşsal alan öğretmenlerin salgına yönelik duyguları ile ilgilidir. Uzaktan eğitim birçok öğretmen için yüz yüze eğitimden daha yorucu olmuştur. Ev ortamının öğrencinin ilgisini dağıtabilecek çok fazla öge içermesi nedeniyle, öğrencinin derste anlatılanları anlayıp anlamaması öğretmenlerin kaygılarını arttırmış, bu da zaman zaman mesleki yeterliklerini sorgulamalarına neden olmuştur (Aydın, Atabay ve Aydın, 2021). Öğretmenlerin alışık olmadıkları teknolojik araçları kullanarak, alışık olmadıkları bir ortamda eğitim ve öğretimi sürdürmeye çalışmaları onları duygusal olarak daha çok zorlamıştır (Metin, Gürbey ve Çevik, 2021). Değişime yönelik tutumun bir yönü de davranışsaldır. Öğretmenler ortaya çıkan yeni koşullarda hedeflenen kazanımları yakalamak amacıyla ellerinden geleni yapmayı sürdürmüş ve farklı yöntemlerle öğrenme ve öğretme sürecinin başarıya ulaşması yönünde çabalamışlardır. Öğretmenlerin değişime karşı olumlu bir tutum içinde olması, etkili öğrenme sürecinin gerçekleşebileceğine dair bilişleri ve olumlu duygularının yanı sıra etkili öğrenme için gerekli eylemlerde bulunmalarıyla da ilgilidir (Azjen, 2005). Bir başka deyişle değişime yönelik tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları kapsayan bütüncül bir kavramdır.

COVID-19 bütün dünyada strese neden olmuşken bundan öğrencilerin ve öğretmenlerin de etkilendiği çok açıktır. Öğretmenlerin yaşadığı stres, öğretme sürecinden kaynaklanan gerginlik ve istenmeyen duyguları ifade etmektedir (Kyriacou, 2001). Öğretmen stresi mesleğin gerektirdiklerinin öğretmenin mesleki yeterliliğinin ötesine geçtiği

durumlarda ortaya çıkmaktadır (Lazarus ve Folkman, 1984). COVID-19 nedeniyle meydana gelen ani değişiklikler öğretmenlerde kaygılanma, yoğun bir baskı hissetme, mesleki hedefleri gerçekleştiremeyeceğinden korkma gibi olumsuz psikolojik çıktılarla kendini göstermiştir (Cohen-Fraade ve Donahue, 2021). Bu stresin uzun süre devam etmesi ise tükenmişliğe yol açabilmektedir.

Tükenmişlik bireyin duygusal ve psikolojik kaynaklarını tüketmesi şeklinde yorumlanmakla birlikte kronik stres yaşayan bir öğretmenin geldiği son nokta olarak değerlendirilmektedir (Jennett, Harris ve Mesibov, 2003). Maslach ve Jackson (1981) ise tükenmişliği insanlarla yoğun iş ilişkisi kuran bireylerdeki duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük düzey başarı sendromu olarak tanımlamaktadır ve tükenmişliği üç aşamalı bir süreç şeklinde kuramsallaştırmışlardır (Şekil 1).



Şekil 1. Maslach ve Jackson'ın Tükenmişlik Süremini (1981)

Şekil 1'deki modelin (Maslach, Jackson & Schwab, 1996) ilk aşaması duygusal tükenmişliktir. Bu aşamada öğretmenler karşı karşıya kaldıkları sorunun zorluğu ve bunlarla baş etmeye yönelik kaynakların yetersizliği nedeniyle duygusal ve fiziksel olarak yoğun bir yıpranma hissetmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duyarsızlaşma aşamasında ise öğretmenlerin özellikle öğrencilerine yönelik empati eksikliği artmakta ve öğretmenler katı bir yaklaşım içine girebilmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin isteklerine kayıtsız kalabilmekte, yaşadıkları zorlukları önemsememekte ve onları küçümseyici bir tavır takınabilmektedirler (Garden, 1987). Tükenmişliğin son aşaması olan başarısızlık öğretmenlerin artık bu mesleği yapmanın mümkün olmadığını düşündükleri ve öğretmenliği başarılı bir şekilde yapacaklarına olan inançlarını tamamen yitirdikleri aşamadır (Maslach, Jackson ve Schwab, 1996). Özetle tükenmişlik duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve başarısızlık duygusunu kapsamaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin incelendiği araştırmalara bakıldığında ele alınan demografik değişkenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, eğitim verdikleri kademe, hizmet süresi, görev yapılan okul türü gibi farklı değişkenler olduğu göze çarpmaktadır. Cinsiyet bağlamında yapılan çalışmalara bakıldığında alanyazında kadın öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin daha fazla olduğunu gösteren araştırmalar (Dursun, 2000) çoğunlukta olsa da erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin daha çok olduğunu gösteren çalışmalar

(Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014) da bulunmaktadır. Tükenmişliği oluşturan duygusal tükenmişlik, duyarsızlık ve başarısızlık unsurlarına odaklanan araştırmalara (Cheptea, Deleu, Mesina, Friptuleac ve Cebanu, 2021) bakıldığında ise kadınlarda duygusal tükenmişlik düzeyinin ve başarısızlığın daha yüksek, duyarsızlığın ise daha düşük olduğu bulgusu dikkat çekmektedir.

Tükenmişliğin kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan çalışmaların sonuçları farklılık göstermektedir. Kimi araştırmalar (Amri ve ark., 2020; Dursun, 2000) hizmet süresi arttıkça tükenmişliğin de arttığını vurgulamaktadır. Bazı araştırmalarda (Lau, Yuen ve Chan, 2005) ise daha kıdemli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Tükenmişliği alt boyutları ile ele alan araştırmalara (Cheptea, Deleu, Mesina, Friptuleac ve Cebanu, 2021) bakıldığında ise kıdem arttıkça duygusal tükenme, duyarsızlaşma, başarısızlık düzeylerinde bir artış olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum özellikle salgın gibi kriz dönemlerinde öğretmenlerin öğrencilerin sıradan sorunlarına ek olarak diğer sorunlarını da çözme aşamasında müdahale etmeleri gerekmesinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca bu süreçte ortaya çıkan sorunların öğretmenlerin yetkisinin ötesinde olması dolayısıyla bir süre sonra öğretmenler öğrencilerden uzaklaşabilmektedir. Bazı araştırmalar (Subon ve Sigie, 2016) özellikle kıdemli öğretmenlerin duygusal tükenme bakımından daha dezavantajlı olduğunu göstermektedir.

Tükenmişliğin öğretmenlerin görev aldığı kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan bazı çalışmalara bakıldığında (Rashkovits ve Livne, 2013) daha ileri kademelerde görev alan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin de arttığı göze çarpmaktadır. Bazı araştırmalar (Yılmaz Toplu, 2012) daha üst kademelerdeki öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyinin arttığını vurgular niteliktedir. İlkokul öğretmenlerinin daha üst kademedeki çalışan öğretmenlerle kıyaslandığında öğrencilerine karşı daha az olumsuz duyguya sahip olduğu gözlenmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin karşılaştırıldığı bir araştırmada da (Moreno, 2018) ortaokul öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyinin ilkokul öğretmenlerinden daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Üniversite düzeyinde eğitim veren öğretim görevlilerinin tükenmişlik düzeyinin zorunlu eğitim kapsamında daha alt kademelerde hizmet veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine göre daha düşük olduğuna işaret eden çalışmaların (Mariana ve Herruzo, 2004) yanı sıra üniversitedeki öğretim görevlilerinin duyarsızlaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar (Arias, Huamani ve Ceballos, 2019) da mevcuttur. Bazı çalışmalar (Akyürek, 2020; Brasfield, Lancaster ve Xu, 2019) ise öğretmen tükenmişliğinin

hizmet verilen kademeye göre farklılaşmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin tükenmişliğinin hizmet verilen kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulguların net bir resim çizmediği söylenebilir.

Tükenmişliğin öğretmenlerin eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ele alan çalışmalardan çıkan sonuçlar farklılaşmaktadır. Alanyazında eğitim düzeyi yüksek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin daha fazla olduğuna işaret eden çalışmaların (Dursun, 2000) yanı sıra eğitim düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeyinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırmalar (Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014) olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin tükenmişliği söz konusu olduğunda öğretmen öz yeterliği önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bandura (1977) sosyal bilişsel kuram kapsamında öz yeterliği bireyin belirli bir rolüne ilişkin algıladığı kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Transaksiyonel stres modelinin (Lazarus ve Folkman, 1987) ilk basamağında birey çevreden gelen uyaranları değerlendirerek bir sorun olup olmadığına ilişkin değerlendirme yapmaktadır. Öz yeterlik bu modelin ikinci basamağında öne çıkmaktadır ve bireyin belirlediği sorunla başa çıkma kapasitesi ile ilişkilidir. Bireylerin öz yeterliklerinin yüksek olması durumunda stres yaşama olasılıkları da düşmektedir çünkü çevreden bireye yönelen talepleri karşılayabileceklerine olan inançları artmaktadır.

Öz yeterliğe COVID-19 salgınında geçilen uzaktan eğitimde görev yapan öğretmenler bağlamında bakıldığında, öğretmen öz-yeterliliğinin öğretmenin yaşanan bu ani değişime rağmen öğrencilerini eğitim ve öğretim sürecinin içinde tutabilmesi, motivasyonu ve davranış yönetimini sağlayabilmesi ve öğrencilerin iyi oluşlarına katkıda bulunacak şekilde hareket etmesi olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin bu zor sürecin gerektirdikleri görevleri başarabileceklerine dair kendi yetkinliklerini daha yüksek algılamaları durumunda stresin de daha az olması beklenmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Tam tersine öğretmenin düşük düzey öz-yeterliliğe sahip olduğunda bu, salgına bağlı eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunlarla başa çıkmakta zorlanması, daha fazla stres yaşaması ve uzun vadede tükenmişlik yaşaması anlamına gelmektedir. Araştırmalardan (Dicke, Parker, Marsh, Kunter, Schmeck ve Leutner, 2014) elde edilen bulgular öğretmenlerin stres ve tükenmişliğini en iyi yordayan değişkenlerin başında öz yeterliğin geldiği yönündedir. Bu durum öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları zorluklarda onu çözeceklerine dair inançları ve kendilerine duydukları güvenin ne kadar önemli olduğunu bir kere daha gözler önüne sermektedir. Öğretmenlerdeki tükenmişlik ile öğretmen öz yeterliği arasındaki ilişkiyi ortaya

koyan araştırmalardan (Skaalvik ve Skaalvik, 2007) hareketle bu araştırma kapsamında da öz yeterliğin öğretmen tükenmişliğini yordayıcılık gücü ele alınmaktadır.

Araştırma kapsamında yanıt aranan sorular şunlardır:

1- COVID-19 salgınında öğretmenlerin tükenmişlik (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve başarısızlık) düzeylerini yordayan demografik özellikler nelerdir?

2- COVID-19 salgınında öğretmenlerin tükenmişlik (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve başarısızlık) düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, eğitim verdikleri kademeye ve eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmenlerin COVID-19 salgınında öz yeterlik, tükenmişlik (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve başarısızlık) ve değişime yönelik tutumları arasındaki anlamlı bir ilişki var mıdır?

4- Öğretmenlerin COVID-19 salgınında değişime yönelik tutumları ile tükenmişlikleri (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve başarısızlık) arasındaki ilişkide öz yeterliklerinin aracı rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma değişkenlerin durumlarını belirlemeyi ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymayı amaçlayan ilişkiyel tarama modelindedir. İlişkiyel tarama modeli araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığı olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2011). Bu çalışma kapsamında hem öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin durumları betimlenecek, hem de tükenmişliklerini yordayan ve öğretmenler arasında fark yaratan özelliklerin neler olduğu belirlenmeye çalışılacaktır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi probleme konu olan durumla ilgili olabildiğince çeşitlilik sağlanması amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu doğrultuda, öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıf düzeyi, kıdemleri ve öğrenci sayıları bakımından çeşitlilik göstermesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda 274 öğretmene ulaşılmıştır. Çalışma grubunda erkek öğretmenlerin yoğunlukta olduğu, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin grupta fazla olduğu, kıdeme göre

yeni göreve başlayan öğretmenlerin grupta daha az olduğu, lisans mezunlarının çoğunlukta olduğu ve kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

Çalışmada Kullanılan Ölçme (Veri Toplama) Araçları

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Öğretmen öz yeterliği ölçeğinin orijinal formu Alman kültüründe 2000 yılında geliştirilmiştir. Toplamda 10 maddede, 5li Likert tepki kategorisinde yanıtlanan ölçeğin farklı zamanlarda hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0.81 ve 0.76 olarak raporlanmıştır. Türk kültürüne uyarlama çalışması Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) tarafından yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 2 maddenin Türk kültüründe çalışmadığı sonucuna varılmıştır ve ölçekten çıkarılmıştır. Faktör analitik incelemelere göre ölçek iki alt boyut vermektedir. Bunlar başa çıkma davranışları ve yenilikçi davranışlar boyutlarıdır. Ancak uyarlama çalışmasını yapanlar ölçeğin tek boyutlu kullanılmasının uygun olduğunu bildirmişlerdir. Uyarlanmış ölçek için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.79'dur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri

Maslach Tükenmişlik Envanteri orijinalinde farklı meslek grupları için 7li likert tepki kategorisinde geliştirilmiştir. İnce ve Şahin (2015) tarafından Türk kültürüne ve öğretmenlik mesleğine uyarlama çalışması gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışması sonucunda orijinal ölçeğin 3 alt boyutlu yapısı Türk kültüründe doğrulanmıştır. Duygusal tükenmişlik alt boyutu 9 madde (1,2,3,6,8,13,14,16,20), duyarsızlaşma alt boyutu 5 madde (5,10,11,15,22) ve kişisel başarı alt boyutu 8 madde (4,7,9,12,17,18,21) ile temsil edilmektedir. Ölçek alt boyutlarında hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları duygusal tükenme için 0.88; duyarsızlaşma için 0.78 ve kişisel başarı için 0.74 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutum Ölçeği

Öğretmenlerin Değişime Yönelik Tutum Ölçeği 1989 yılında Dunham, Grube, Gardner, Cumming ve Pierce tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5li likert formatında üç alt boyutta toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ters kodlanan 5 madde vardır. Ölçeğin Türk kültürüne uyarlanma çalışması Şafak Yoldaş (2019) tarafından yapılmıştır. 18 madde ile yapılan doğrulama çalışmasında model veri yeterli uyumu göstermemiştir. Bu neden yapılan açılımlayıcı çalışmada 6 madde çıkarılmıştır. Kalan 12 madde ile 3 boyutta yapılan analiz ölçeği doğrulanmıştır ($\chi^2=112.484$; RMSEA=0.074; CFI=0.95; GFI=0.92; TLI=0.93). Ölçeğin toplam ölçek puanı için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.89'dur.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına sürecine başlamadan önce Etik Kurul izninin alınması için Kocaeli Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığına başvurulmuştur. Bu doğrultuda 28.12.2021 tarihli E.163343 nolu karar ile araştırmanın ve kullanılan veri toplama araçlarının kullanılması hususunda herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Kullanılan araçlar pandemi koşulları göz önünde tutularak çevrim içi ortamda Google Formlar aracılığıyla toplanmıştır. Uygulamanın standart olabilmesi için detaylı yönerge hazırlanmıştır. Araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesi aşamasına geçilmeden önce ölçeklerde ters kodlanan maddeler belirlenmiştir ve ters kodlamalar yapılmıştır. Sonraki adımda, kullanılan ölçeklerin bu çalışmanın grubu için geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının toplanması aşamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda her ölçek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Maslach Tükenmişlik envanteri için DFA indesleri $\chi^2 /sd=404.336/204$; RMSEA=0.06; CFI=0.92; TLI=0.91 ve SRMR=0.06; Değişime Yönelik Tutum için $\chi^2 /sd=197.027/51$; RMSEA=0.10; CFI=0.98; TLI=0.97 ve SRMR=0.04 ve son olarak da Öğretmen Özyeterliliği için $\chi^2 /sd=34.818/19$; RMSEA=0.6; CFI=0.98; TLI=0.97 ve SRMR=0.03'tür. DFA sonuçlarına göre çalışma kapsamında kullanılan tüm ölçeklerden elde edilen puanlar bu çalışma grubu için geçerlidir. Ölçeklerin çalışma grubu için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları duygusal tükenme için 0.90; duyarsızlaşma için 0.79; kişisel başarı için 0.81; öğretmen özyeterliliği ölçeği için 0.84 ve öğretmenlerin değişime yönelik tutumları için 0.87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeklerin ve alt ölçeklerin güvenilirlikleri yüksektir.

Verilerin çözümlenmesinde birinci araştırma sorusunun yanıtlanması için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri envanterin üç alt boyutu olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın ikinci sorusu için fark testleri ve varyans analizi kullanılmıştır. Buna göre, bağımsız değişkenin iki düzeyli olduğu durumlarda bağımsız örneklem t testi; bağımsız değişkenin ikiden fazla düzeyli olduğu durumlar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın üçüncü sorusunun yanıtlanmasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin öz yeterliklerinin değişime yönelik tutumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkideki aracı rolünün incelenmesi SPSS

22.0 programında PROCESS makrosu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Baron ve Kenny tarafından önerilen aracılık testi adımları şu şekildedir:

1. Bağımsız değişken bağımlı değişkeni manidar bir şekilde yordar ($H_0: c=0$).
2. Bağımsız değişken aracı değişken olduğu iddia edilen değişkeni manidar bir şekilde yordar ($H_0: a=0$).
3. Bağımsız değişkenin etkisi kontrol edildiğinde, aracı değişkenler bağımlı değişkeni manidar bir şekilde yordar. ($H_0: b=0$).
4. Aracı değişkenin etkisi kontrol edildiğinde, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişkinin miktarında azalma olur ya da ilişki artık manidar olmaz ($H_0: c'=0$).

Bağımlı değişken olan tükenmişlik, Maslach tükenmişlik envanterinin üç alt boyutu için (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) ayrı ayrı çözümlenmiştir. Önerilen adımlara göre aracılığın test edilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı test edilecektir. Aracılık analizinde beklenen, modele aracı değişken dahil olduğunda bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden yolun istatistiksel olarak anlamsız olmasıdır. Bu olduğu durumda, aracı değişken tam aracı adını alır. Eğer, modele aracı değişken dahil olduğunda bağımsız değişkenden bağımlı değişkene giden yol ortadan kalkmıyor ama zayıflıyorsa, bu durumda da aracı değişken kısmi aracı ismini almaktadır (Baron ve Kenny, 1986).

Bağımlı değişken olan tükenmişlik, bu çalışma kapsamında Maslach envanteriyle ölçüldüğü şekilde üç alt boyutta incelenecektir. Bu alt boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Ölçek bir envanter olduğu için toplam puan alınması gerekmemektedir. Geliştirilme süreci incelendiğinde ise alt ölçeklerin arasında negatif yüklü korelasyonların olduğu görülmüştür. Bu nedenle her bir alt boyut için aracılık analizi tekrar edilmiştir. Tüm çözümlenme teknikleri için varsayımlar kontrol edilmiştir. Tüm çözümlenmeler SPSS programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

COVID 19 sürecinde öğretmenlerin tükenmişliklerini yordayan demografik özelliklerinin belirlenmesi için öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemleri, mezuniyetleri, mezuniyet kademeleri ve çalıştıkları okul değişkenlerinin yordayıcı değişken olduğu regresyon modeli test edilmiştir. Duygusal tükenmişlik alt boyutu ($R=0.13$; $R^2= 0.02$; $F=0.572$; $p=0.78$) ve duyarsızlaşma alt

boyutu için ($R=0.18$; $R^2= 0.03$; $F=1.135$; $p=0.34$) doğrusal regresyon sonuçları istatistiksel olarak anlamlı değildir. Aynı demografik özelliklerin kişisel başarıyı yordama düzeyi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özelliklerin Kişisel Başarı Puanlarını Yordama Sonuçları

	β	Sh	B	t	p	r	$Kısmi r$
Sabit	38.66	2.25		17.222	0.00		
Cinsiyet	-2.24	0.97	-0.15	-2.314	0.02**	-0.17	-0.15
Kıdem	0.11	0.05	0.15	2.353	0.02**	0.19	0.15
Mezuniyet lisans	-3.58	2.52	-0.25	-1.420	0.16	0.05	-0.09
Mezuniyet yüksek lisans	-3.60	2.38	-0.24	-1.515	0.13	-0.07	-0.10
Okul türü(anaokulu)	3.07	2.05	0.14	1.498	0.14	-0.01	0.10
Okul türü(ilkokul)	2.73	1.73	0.22	1.575	0.12	0.05	0.10
Okul türü(ortaokul-lise)	2.22	1.66	0.18	1.337	0.18	0.00	0.09

$R=0.27$; $R^2=0.07$; $F=2.57$; ** $p=0.01$

Tablo 1’de verilen çözümlene sonuçlarına göre, tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarı puanlarını cinsiyet ve kıdem değişkenleri istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır ($F=2.57$; $p<0.05$). Buna göre, cinsiyet değişkeni ile kişisel başarı düşük düzeyde ve negatif yönde ilişkilidir. Bu noktada, kukla değişken olarak kodlanan cinsiyet değişkeni için referans değişken (0 olarak kodlanan) erkek değildir. Korelasyon sonucuna göre cinsiyet ile kişisel başarı arasındaki negatif ilişki, erkek olan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu gösterir. Beta değeri incelendiğinde, öğretmenin erkek olması onun kişisel başarı puanında 2.24 birimlik artış anlamına gelmektedir. Kıdem değişkeni incelendiğinde ise kişisel başarı ile kıdem arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna göre, öğretmenlerin kıdemi arttıkça kişisel başarı puanları da artmaktadır ya da kişisel başarı puanları arttıkça kıdemleri artmaktadır. Beta katsayısına göre, öğretmenlerin kıdemlerindeki bir birimlik yükseliş için kişisel başarı puanlarında 0.11 birimlik artış olmaktadır.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanların cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Çözümlene sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

		\bar{x}	Ss	t	sd	p
Duygusal	Kadın	24.15	9.33	1.318	251	0.19
tükenmişlik	Erkek	22.29	9.43			
Duyarsızlaşma	Kadın	8.62	4.02	-0.679	251	0.50
	Erkek	9.05	4.86			
Kişisel başarı	Kadın	37.02	6.40	-2.999	118.079	0.00
	Erkek	39.36	4.73			

Tablo 2’de verilen bağımsız örneklem t testi sonucuna göre, öğretmenlerin COVID-19 sürecindeki duygusal tükenmişliklerinde ($t_{(251)} = 1.318$; $p > 0.05$) ve duyarsızlaşmalarında ($t_{(251)} = -0.679$; $p > 0.05$) cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark yoktur. Kişisel başarı alt ölçeği puanlarında ise öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark saptanmıştır ($t_{(118.079)} = -2.999$; $p < 0.05$). Buna göre, belirlenen bu fark erkek öğretmenler lehinedir. Bir diğer anlatımla, COVID-19 sürecinde erkek öğretmenlerin kişisel başarıları kadın öğretmenlerinkinden anlamlı şekilde daha yüksektir. Bu anlamda, kadın öğretmenlerin bu alandaki tükenmişlikleri erkek öğretmenlerinkinden daha yüksektir denilebilir.

Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçeklerinden öğretmenlerin aldıkları puanların kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi için ANOVA yapılmıştır. Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı Puanları için ANOVA testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Kıdem Değişkeni İçin ANOVA Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Tükenmişlik	Gruplar arası	424.95	5	84.99	0.968	0.44
	Gruplar içi	21689.84	247	87.81		
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	166.93	5	33.39	1.912	0.09
	Gruplar içi	4312.58	247	17.46		
Kişisel başarı	Gruplar arası	383.82	5	76.76	2.082	0.07
	Gruplar içi	9105.07	247	36.86		

Tablo 3'te verilen çözümleme sonuçlarına göre, öğretmenlerin COVID-19 sürecindeki duygusal tükenmişliklerinde ($F_{(5,247)}=0.968$; $p>0.05$), duyarsızlaşmalarında ($F_{(5,247)}=1.912$; $p>0.05$) ve kişisel başarı puanında ($F_{(5,247)}=2.082$; $p>0.05$) kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Öğretmenlerin lisans ya da lisans üstü mezunu olma durumlarına göre duygusal tükenmişliklerinde, duyarsızlaşmalarında ve kişisel başarılarında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Mezuniyet Değişkeni İçin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

		\bar{x}	ss	t	Sd	p
Duygusal Tükenmişlik	Lisans	23.73	9.32	-0.114	249	0.91
	Lisansüstü	23.89	9.51			
Duyarsızlaşma	Lisans	8.44	4.15	-1.846	249	0.07
	Lisansüstü	9.57	4.37			
Kişisel başarı	Lisans	37.80	6.11	1.331	249	0.19
	Lisansüstü	36.62	6.13			

Tablo 4'te verilen bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin lisans mezunu ya da lisans üstü mezunu olmalarına göre duygusal tükenmişlik puanlarında ($t_{(249)}=-0.114$; $p>0.05$), duyarsızlaşma puanlarında ($t_{(249)}=-1.846$; $p>0.05$) ve kişisel başarı puanlarında ($t_{(249)}=1.331$; $p>0.05$) anlamlı fark yoktur. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre duygusal tükenmişliklerinde, duyarsızlaşmalarında ve kişisel başarılarında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışılan Okul Düzeyine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları

		\bar{x}	ss	t	Sd	p
Duygusal Tükenmişlik	İlkokul ve Anaokulu	23.79	8.63	-0.021	250	0.98
	Ortaokul ve Lise	23.81	9.94			
Duyarsızlaşma	İlkokul ve Anaokulu	8.68	4.14	-0.170	250	0.87
	Ortaokul ve Lise	8.77	4.30			
Kişisel başarı	İlkokul ve Anaokulu	37.85	5.76	0.857	250	0.39
	Ortaokul ve Lise	37.19	6.41			

Tablo 5'teki bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre duygusal tükenmişlik ($t_{(250)}=-0.021$; $p>0.05$), duyarsızlaşma ($t_{(250)}=-0.170$; $p>0.05$) ve kişisel başarı puanlarında ($t_{(250)}=0.857$; $p>0.05$) anlamlı bir fark yoktur.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

COVID 19 döneminde çalışan öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri, duyarsızlaşmaları, kişisel başarıları, öz yeterlikleri ve değişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Duygusal Tükenmişlik, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı, Öz Yeterlik ve Değişime Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkiler*

	Duygusal Tükenmişlik	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı	Öz Yeterlik	Değişime Yönelik Tutum
Duygusal Tükenmişlik	1	0.65**	-0.53**	-0.31**	-0.13*
Duyarsızlaşma		1	-0.37**	-0.28**	-0.06
Kişisel Başarı			1	0.58**	0.31**
Öz yeterlik				1	0.36**
Değişime Yönelik Tutum					1

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

Tablo 6'da verilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları incelendiğinde, orta ve zayıf düzeylerde negatif ve pozitif yönlü ilişkilerin varlığı göze çarpmaktadır. Duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşma arasında orta düzeyde ve pozitif, istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmişken kişisel başarı, öz yeterlik ve değişime yönelik tutum arasında orta ya da düşük düzeyde ve pozitif yönde, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Duygusal tükenmişlikle duyarsızlaşma ölçeklerinden alınan puanlar kişisel başarı ve öz yeterlik puanları ile negatif yönlü ve düşük, istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahiptir. Duyarsızlaşma ile değişime yönelik tutum arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Kişisel başarı ile öz yeterlik arasında orta düzeyde ve pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı; değişime yönelik tutum ile de düşük düzeyde ve pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler vardır. Son olarak, öğretmenlerin öz yeterlikleri ile değişime yönelik tutumları düşük düzeyde ve pozitif yönlü, istatistiksel olarak anlamlı ilişki mevcuttur.

Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin COVID-19 dönemindeki değişime yönelik tutumları ile tükenmişlikleri (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı) arasındaki ilişkide öz yeterliklerinin aracı rolünün incelenmesi bu araştırmanın son sorusudur. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ile değişime yönelik tutumları arasındaki ilişkide öz yeterliklerinin aracı etkisini incelemek için Baron ve Kenny tarafından önerilerin yol izlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği aracılık analizi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin Duygusal Tükenmişlikleri ile Değişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkide Öz Yeterliklerinin Aracılık Analizi Sonuçları

	β	B	$S.H.$	t	p	Güven Aralığı	
1. Adım (c katsayısı)	-0.35	-0.19	0.12	-2.88	0.00	-0.32	-0.07
2. Adım (a katsayısı)	0.33	0.40	0.05	6.60	0.00		
3. Adım (b katsayısı)	-0.57	-0.25	0.16	-3.57	0.00		
4. Adım (c' katsayısı)	-0.16	-0.01	0.13	-1.26	0.21		

Tablo 7’de verilen aracılık analizi sonuçlarına göre; öğretmenlerin değişime yönelik tutumları onların duygusal tükenmişliklerinin anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta = -0.35$; $t = -2.88$; $p < .01$). Benzer şekilde, öğretmenlerin öz yeterlikleri onların duygusal tükenmişliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta = -0.57$; $t = -3.57$; $p < .01$). Değişime yönelik tutum aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterliklerinin de manidar bir yordayıcısıdır ($\beta = 0.33$; $t = 6.60$; $p < .01$). Aracı etkiye sahip olduğu düşünülen öğretmenlerin öz yeterlik puanları analize dahil edildiğinde, değişime yönelik tutum ile duygusal tükenmişlik arasındaki yolun artık manidar olmadığı ($\beta = -0.16$; $t = -1.26$; $p > 0.05$) görülmektedir. Bu durum Baron ve Kenny (1986) tarafından aracılık etkisinin varlığını işaret eden tüm şartları sağlamaktadır. Sobel testi sonucuna göre öz yeterliğin aracılık rolü etkisinin manidar olduğu sonucuna varılmıştır ($z = 3.14$; $p < 0.01$). Tablo 7’de verilen güven aralığı incelendiğinde, güven aralığı sınırlarının 0 değerini içermediği görülmektedir. MacKinnon (2008) güven aralığının sıfır değerini içermemesinin manidar aracılık etkisinin bir göstergesi olduğu belirtmektedir. Sonuç olarak, aracı değişken olan öğretmenlerin öz yeterlik puanları analize dahil edildiğinde, öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ile duygusal tükenmişlikleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumda öğretmenlerin öz yeterlikleri onların değişime yönelik tutumları ve duygusal tükenmişlikleri arasındaki

ilişkide tam aracılık rolüne sahiptir. Tükenmişliğin bir alt boyutu olan duyarsızlaşma ile öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği aracılık analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Duyarsızlaşma Puanları ile Değişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkide Öz Yeterliklerinin Aracılık Analizi Sonuçları

	β	<i>B</i>	<i>S.H.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Güven Aralığı	
1. Adım (c katsayısı)	-0.07	-0.09	0.05	5.30	0.18	-0.13	-0.03
2. Adım (a katsayısı)	0.33	0.40	0.05	6.60	0.00		
3. Adım (b katsayısı)	-0.23	-0.26	0.06	-3.67	0.00		
4. Adım (c’ katsayısı)	0.01	0.01	0.05	0.20	0.84		

Tablo 8’de verilen aracılık analizi sonuçlarına göre yordayıcı değişken olan öğretmenlerin değişime yönelik tutumlarının yordanan değişken olan duyarsızlaşmanın bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($\beta = -0.07$; $t = 5.30$; $p > 0.05$). Bu durum, Baron ve Kenny tarafından aracılık etkisinin test edilmesi için gerekli olan adımlardan ilkinin sağlanmadığını göstermektedir. Bağımsız değişken (yordayıcı değişken) bağımlı değişkenin (yordanan değişken) istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olmadığı için bu bağlamda öz yeterliğin aracı rolünün test edilmesi anlamlı değildir. Son olarak, öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ile kişisel başarı puanları arasında öz yeterliklerinin aracı rolünün incelendiği çözümlene sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Kişisel Başarı Puanları ile Değişime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkide Öz Yeterliklerinin Aracılık Analizi Sonuçları

	β	<i>B</i>	<i>S.H.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Güven Aralığı	
1. Adım (c katsayısı)	0.41	0.31	0.08	4.93	0.00	0.18	0.39
2. Adım (a katsayısı)	0.33	0.40	0.05	6.60	0.00		
3. Adım (b katsayısı)	0.86	0.52	0.10	8.65	0.00		
4. Adım (c’ katsayısı)	0.14	0.10	0.08	1.71	0.09		

Tablo 9’da verilen analiz sonuçlarına göre; öğretmenlerin değişime yönelik tutumları onların kişisel başarılarını anlamlı şekilde yordamaktadır ($\beta = 0.41$; $t= 4.93$; $p<.01$). Benzer şekilde, öğretmenlerin öz yeterlikleri onların kişisel başarılarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($\beta =0.86$; $t=8.65$; $p<.01$). Öğretmenlerin değişime yönelik tutumları aynı zamanda öz yeterliklerinin de manidar bir yordayıcısıdır ($\beta =0.33$; $t=6.60$; $p<.01$). Aracı etkiye sahip olduğu düşünülen öğretmenlerin öz yeterlik puanları analize dahil edildiğinde, değişime yönelik tutum ile kişisel başarı arasındaki ilişkinin artık manidar olmadığı ($\beta =0.14$; $t=1.71$; $p>0.05$) görülmektedir. Sobel testi sonucuna göre öz yeterliğin aracılık rolü etkisinin manidar olduğu sonucuna varılmıştır ($z=3.72$; $p<0.01$). Tablo 9’da verilen güven aralığı incelendiğinde, güven aralığı sınırlarının 0 değerini içermediği görülmektedir. Sonuç olarak, aracı değişken olan öğretmenlerin öz yeterlik puanları analize dahil edildiğinde, öğretmenlerin değişime yönelik tutumları ile kişisel başarıları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu durumda öğretmenlerin öz yeterlikleri onların değişime yönelik tutumları ve kişisel başarıları arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahiptir.

Tartışma

COVID-19 salgınında görev yapan öğretmenlerin değişime yönelik tutum, tükenmişlik ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin ele alındığı bu çalışmada öncelikle öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin nasıl olduğuna yönelik analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin düşük, kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de COVID-19 salgınında görev yapan öğretmenlerin mesleklerine ilişkin duyarsızlaşmayı az düzeyde deneyimlediği, başarıyı ise daha çok deneyimlediği görülmüştür. Bu bulgu pandemi sürecinde Türkiye’de öğretmenliğe devam edenlerin orta (Bozkurt ve Levent, 2021) ve yüksek (Güneş, 2021) düzeyde tükenmişlik sergilediğini gösteren birçok araştırma sonucu ile uyumlu değildir. Bununla birlikte alanyazında öğretmenlerin düşük düzey tükenmişlik sergilediğini gösteren araştırmalar (Sancar, Kartal ve Öztürk Gübeş, 2021) da bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında elde edilen söz konusu bulgu araştırmaya katılan eğitimci grubunun yapısı ile ilgili olabilir. Burada, okuldaki öğrencilerin sosyoekonomik durumu ve teknolojik olanaklara sahip olması etkili olmuş olabilir. Tablet/ bilgisayar olanaklarına ve internet erişimine sahip olma konusunda sorun yaşamayan öğrencilerin eğitim süreci daha kolay ilerlediği için bu öğrencilerin öğretmenlerinde de tükenmişlik az görülmüş olabilir. Bu noktada bir diğer unsur da öğrenci veli profili olabilir. Çocukları için daha az uyaran içeren,

eğitim ve öğretime daha elverişli ortamlar hazırlayan ve dersleriyle daha yakından ilgilenen velileri olan öğrencilerin öğretmenleri daha az tükenmişlik yaşamış olabilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini yordayan demografik özellikleri belirlemek için yapılan analiz sonucunda cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve çalışılan kademe değişkenlerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısı olmadığı, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin kişisel başarı alt boyutunun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet ve kıdem tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısı olması beklentilerle ve alanyazınla (Rumschlag, 2017; Todd, 2021) uyumludur. Erkek olma durumu ve kıdem süresindeki artış kişisel başarı puanlarında artışı beraberinde getirmektedir. Bu bulgu tükenmişliğin bu alt boyutunda erkek olmanın ve kıdem bir avantaj olarak yansıdığını vurgulamaktadır.

Erkek olmanın kişisel başarı puanları için bir avantaj olmasının nedeni kadınların ve erkeklerin toplumsal rollerindeki farklılaşma ile açıklanabilir. Türk kültüründe ev işleri daha çok kadınlar ile özdeşleştirildiğinden erkek öğretmenler uzaktan eğitim süreçlerinde dersleri için gerekli hazırlıkları yapma konusunda daha fazla zaman bulmuş olabilirler. Bununla birlikte, kadın öğretmenler evlerinden yönettikleri çevrimiçi derslere ek olarak günlük ev işlerinin ve yemeğin yapılmasından, varsa, çocuklarla ve yaşlılarla ilgilenmekten sorumlu olmaya devam etmişlerdir. Bu nedenle kadın öğretmenlerin mesleklerini iyi yaptıklarına ilişkin algıları daha düşük olabilir. Bu durum kişisel başarı puanlarında kendini göstermiştir.

Kıdem değişkeni bağlamında birkaç nedenden bahsedilebilir. Bunlardan ilki daha kıdemli öğretmenlerin yeni ve teknolojiye entegre öğretim yöntem, teknik ve araçlarına ilişkin yetersiz düzeyde bilgiye sahip olması, bunları öğrenme konusunda zorlanması ve kimi durumlarda bunların öğrenilmesini gereksiz görmesi olabilir. Davranışçı kuramın kabul gördüğü dönemlerde egemen olan öğretmenin verici, öğrencinin ise pasif bir alıcı olduğu anlayış ile yetişen öğretmenler için derslerin etkileşimin daha zor kurulduğu çevrimiçi ortamlarda işlenmesi onların mesleklerindeki kişisel başarılarını etkilememiş olabilir. Bir diğer neden ise kıdemi fazla olan ve eğitim ve öğretim sürecindeki gelişmeleri kendi çabaları ile takip eden öğretmenlerle ilgilidir. Bu öğretmenler her ne kadar çevrimiçi öğrenme ortamlarına aşina olsalar da kendi öğrenmelerinde sınırlılıklar olabilir. Ancak bu sınırlılıkları fark edecek yeterliliğe sahip olmadıklarından kendilerini başarılı görmüş olabilirler. Kıdem yılı daha az olan öğretmenler daha yeni mezun oldukları düşünülerek çevrimiçi ortamlarda yapılabilecek/uygulanabilecek olanakları bildiklerinden, kendilerini ve uygulamalarını daha yetersiz görmüş olabilirler.

COVID-19 sürecinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, eğitim verdikleri kademeye ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ele alınmıştır. Öğretmenlerin salgın sürecindeki duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri kıdemlerine, eğitim düzeylerine ve çalıştıkları okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinde ve duyarsızlaşmalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark yokken kişisel başarı açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Erkek öğretmenlerin kişisel başarıları daha yüksek iken kadın öğretmenlerin bu alandaki tükenmişlikleri daha yüksektir. Benzer araştırma (Cheptea, Deleu, Mesina, Friptuleac ve Cebanu, 2021) bulguları da göz önünde bulundurulduğunda erkek öğretmenlerde tükenmişliğin kişisel başarı düzeyinin daha yüksek olması beklentilerle uyumludur. Cinsiyete dayalı farklılaşma toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilmektedir. Kadınların toplulukçu kültürlerdeki (Markus ve Kitayama, 1991) bakım veren rolü göz önünde bulundurulduğunda kadınlarla özdeşleştirilen bakım sunmaya yönelik süreçlerin kadınları erkeklerin almadığı sorumluluk ve yükleri üstlenme durumuna sokabileceği beklenmektedir. Ayrıca kişisel başarı düzeyinin daha yüksek olması erkeklerin teknolojiyi kullanma konusunda daha yetkin olduğuna dair kalıp yargı ile ilgili olabilir. Yüz yüze eğitime ara verilmesi ile eğitim süreçlerinde teknolojinin daha çok yer alması ile birlikte bu alandaki yetkinlik de öğretmenlerin geliştirmeleri gereken becerilerden biri olmuştur. Erkek öğretmenlerin bu konuda daha yetkin olduğu şeklindeki toplumsal algı erkek öğretmenlerin bu sürece daha kolay adapte olmasını sağlamış, kadın öğretmenlerin ise mevcut zorluklara ek olarak teknolojiye ayak uydurup uyduramayacaklarına dair kaygılarını arttırarak kişisel başarı düzeylerine olumsuz yansımış olabilir. Ayrıca kadın öğretmenler pandeminin getirdiği zorlukların yanı sıra ev işleri, çocuk bakımı, hastalanan yakınlar ile ilgilenme gibi görevlerde daha çok zaman harcadıkları için bu durumun kişisel başarıya olumsuz yansımış olabilmesi de muhtemeldir.

Öğretmenlerin COVID-19 salgınındaki öz yeterlik, tükenmişlik ve değişime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını keşfetmeye yönelik yapılan analiz sonucunda tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile öz yeterlik arasında negatif yönlü; kişisel başarı ile öz yeterlik arasında ise pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Söz konusu bulgular alanyazındaki araştırmaların (Öztürk, Bulut ve Yıldız, 2021; Skaalvik ve Skaalvik, 2007) bulguları ile uyumludur. Bu bulgu aynı zamanda tükenmişlik ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin birçok meslek grubuna kıyasla öğretmenlerde daha yüksek olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Shoji, Cieslak, Smoktunowicz, Rogala,

Benight ve Luszczynska, 2016) bulguları ile de uyumludur. Bandura'nın (1986) öz yeterlik tanımından yola çıkarak öğretmenlerin belirli bir performans elde etmek amacıyla gereken eylemlerde bulunurken yeteneklerine ve başarılı olabileceklerine dair inançlarının yeterli düzeyde olmasının tükenmişlik yaşamalarının önüne geçeceği sonucuna varılabilmektedir.

Yapılan analiz sonucunda öğretmenlerin öz yeterlikleri ile değişime yönelik tutumları arasında pozitif ilişki bulunduğu sonucu elde edilmiştir. Söz konusu bulgu öz yeterlik ve değişime yönelik tutum arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi ortaya koyan sınırlı sayıda araştırmanın (Sokal, Trudel ve Babb, 2020) bulguları ile uyum göstermektedir. Değişime yönelik tutumun öz yeterlikle ilişkili olması öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin pandeminin zorunlu kıldığı değişimlere daha olumlu yaklaşması ve hızlı bir şekilde bu değişimler karşısında gerekli adımları atmaya yönelik girişimlere odaklanması ile ilgilidir. Öz yeterlik geçmişteki yaşantılardan etkilendiği için geçmişteki kriz anlarının gerektirdiği değişim karşısında enerjisini gerekli uygulamaların gerçekleştirilmesine harcayan bireylerin olumlu sonuçlar alması ile birlikte gelecekteki değişimlerde de benzer tavır takındıklarında başarılı olacaklarına inanmaları muhtemeldir. Dolayısıyla değişim karşısında olumlu tutumda olan bireyler uyumlanma sürecini daha hızlı geçirmekte, gerekli adımları atmakta, elverişli sonuçlar alarak öz yeterliklerini geliştirmektedir.

Öğretmenlerin COVID-19 dönemindeki değişime yönelik tutumları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide öz yeterliklerinin aracı rolünün olup olmadığını tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen analiz sonucunda öğretmenlerin öz yeterliklerinin değişime yönelik tutumları ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı alt boyutları arasındaki ilişkide tam aracılık rolüne sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Öz yeterliğin söz konusu değişkenler arasındaki tam aracılık rolü oynaması beklentilerle uyumlu bir sonuçtur. Öz yeterliğin değişime yönelik tutum ile tükenmişlik arasında aracılık rolüne sahip olması öz yeterliğin kriz anlarında öğretmenler için önemli bir olumlu özellik olduğunu göstermesi açısından değerlidir. Öğretmen öz yeterliği öğretmenlerin olumsuz durumlar karşısında hedefini yeniden düzenlemesini ve bu doğrultuda eyleme geçme esnekliği göstermesini sağlamaktadır. Uzaktan eğitime geçilen süreçte dijital öğretim araçlarını ve uygulamalarının kullanımı ile ilgili olarak yeni öğretim yöntemlerine uyum gösteren öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamaması (Glackin ve Hohenstein, 2018) ve öğrencileri ile birlikte ilerlediği bu süreçte kendini başarılı olarak değerlendirmesi beklenmektedir.

Sonuç

Bu araştırmanın bulgularının eğitim ortamları ve gelecekte yapılacak çalışmalar açısından önemli çıktıları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretmenlerin öz yeterliğinin tükenmişliğe karşı bir güç olarak ele alınmasının ileride ortaya çıkabilecek zorluklar ve beklenmedik olaylar karşısında öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının önüne geçilmesi bağlamında etkili bir araç olacağı varsayılmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterliliğini geliştirecek programların düzenlenmesi ve 21. yüzyılın vazgeçilmez bir parçası olan uzaktan eğitim süreçlerinde kullanılan teknolojik uygulamalar konusunda gerekli teknolojik becerilerinin desteklenmesine yönelik hizmet içi öğretmen eğitimlerinin planlanması gerekmektedir. COVID-19 salgınında olduğu gibi gelecekte meydana gelebilecek beklenmedik sorunlar karşısında öğrenciler kadar, öğretmenlerin de teknolojik beceriler açısından donanımlı olması söz konusu sorunla baş etme aşamasında tükenmişliği tecrübe etmemesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin öz yeterliğinin yalnızca verilecek ek eğitim programları ile geliştirilmesi mümkün olmadığından, uzaktan eğitim sürecinde gerekli olan becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin eğitim fakültelerindeki öğretmen eğitimi öğretim programına alınması da faydalı olacaktır.

Sunduğu değerli bulgulara karşın, bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma kesitsel olması dolayısıyla ele alınan değişkenlerin nedensellik ilişkisine dair net çıkarımlar yapmak mümkün değildir. İleride yapılacak boylamsal çalışmalar ile öğretmenlerin değişime yönelik tutum, öz yeterlik ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin yönüne ve bu ilişkinin altında yatan mekanizmaya dair daha net bir tablo çizilebilir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi tek bir defada toplanan veri ile değerlendirilmiştir. Pandeminin farklı dönemlerinde (pandemi başladıktan ve uzaktan eğitime geçildikten hemen sonra) yapılan ölçümlerde farklı sonuçların çıkma olasılığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla bu araştırmada yüz yüze eğitim tekrar başladıktan sonra verilerin geçmişe yönelik ölçüm yapılmak üzere toplandığı göz önünde bulundurulmalıdır. İlerleyen çalışmalarda ortaya çıkan krizin farklı dönemlerinde ölçümler yapılarak daha güvenilir sonuçlara varılabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Kocaeli Üniversitesi etik kurulunun 28/12/2021 tarih ve 2021/17 nolu toplantısında alınan E.163343 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: *Yazarların çalışma kapsamında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamaktadır.*

Yazar Katkısı: Makalenin hazırlanması ve düzeltilmesi sürecinde yazarlar birlikte çalışmışlardır ve problem durumu birinci ve ikinci yazarın ortak ürünü sonucunda ortaya konmuştur. Birinci yazar problem durumunun oluşturulmasına ek olarak yöntemin kurgulanması, verilerin çözümlenmesi ve bulguların açık ve anlaşılır şekilde raporlanması kısımlarında ağırlıklı rol alırken ikinci yazar problem durumunun oluşturulmasına ek olarak girişin yazılması, verilerin toplanması ve bulgulara ve alanyazına dayalı tartışmaların yapılmasında ağırlıklı rol almıştır.

Kaynakça

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour*. New York: McGraw-Hill Education.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting behavior*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z. & Ahami, A.O.T. Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African Medical Journal*, 35(2), 92-97. DOI: [10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345](https://doi.org/10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345)
- Aria, W. L., Huamani, J., & Ceballos, K. D. (2019). Burnout syndrome in school teachers and university professors: A psychometrical and comparative analysis from Arequipa city. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
- Armenakis, A., & Bedeian, A. (1999). Organisational change: a review of theory and research in the 1990's. *Journal of Management*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1177/014920639902500303>
- Armenakis, A.A., Harris, S.G., & Mossholder, K.W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-702. <https://doi.org/10.1177/001872679304600601>

- Aydın, M. Atabay, M., ve Aydın, M. (2021). COVID-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğreticilerin yeterlik durumlarının belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Merkezi*, 7(3), 94-126. <https://doi.org/10.51948/auad.910592>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ, USA.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bozkurt, D., ve Levent, A. F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7970-8000. <https://doi.org/10.26466/opus.937692>
- Brasfield, M. W., Lancaster, C., & Xu, Y. J. (2019). Wellness as a mitigating factor for teacher burnout. *Journal of Education*, 199(3), 166-178. <https://doi.org/10.1177/0022057419864525>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheptea, D., Deleu, R., Mesina, V., Friptuleac, G. & Cebanu, S. (2021). Assessment of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic. *Archives of the Balkan Medical Union*, 56 (2), 179-184. <https://doi.org/10.31688/ABMU.2021.56.2.06>
- Cohen-Fraade, S., & Donahue, M. (2021). The impact of COVID-19 on teachers' mental health. *Journal for Multicultural Education*, in press. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2021-0131>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self- efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569-583. DOI: 10.1037/a0035504
- Dunham, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1989). *The development of an attitude toward change instrument*. In Academy of Management annual meeting, Washington, DC.

Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yükleme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Garden, A.M. (1987). Depersonalisation, a valid dimension of burnout. *Human Relations*, 40, 545-560. <https://doi.org/10.1177/001872678704000901>

Glackin, M., & Hohenstein, J. (2018). Teachers'self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research and Method in Education*, 41, 271 –290. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>.

Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 58, 290-311. DOI: 10.21764/maeuefd.752974

Han, F., Demirbilek, N., ve Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (COVID-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1168-1193. <https://doi.org/10.30703/cije.819946>

İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 6(2). <https://doi.org/10.21031/epod.97301>

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları

Kin, T. M., Kareem, O. A., Nordin, M. S., & Bing, K. W. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitudes toward change: The mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 427–446. 10.1080/13603124.2016.1272719.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516. DOI: 10.1007/1-4020-3602-7_17
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. USA: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implication for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach burnout inventory – Educators survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI study (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Metin, M., Gürbey, S. & Çevik, A. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>
- Moreno, H. A. (2018). *Perceptions of principals' authentic leadership and teachers' burnout*. Unpublished doctoral thesis. Amerika, Lake University.
- Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621. <https://helvia.uco.es/handle/10396/20924>
- Öztürk, M., Bulut, M. B., & Yildiz, M. (2021). Predictors of Teacher Burnout in Middle Education: School Culture and Self-Efficacy. *Studia Psychologica*, 63(1), 5-23. <https://doi.org/10.31577/sp.2021.01.811>

- Rashkovits, S., & Livne, Y. (2013). The effect of education level on psychological empowerment and burnout-the mediating role of workplace learning behaviors. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 7, 1896–1901. doi.org/10.5281/zenodo.1073297
- Rumschlag, K. A. (2017). Teacher burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-36. <https://www.proquest.com/docview/1881414561?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Sancar, Y., Kartal, S., ve Öztürk Gübeş, N. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 156-173. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/63593/929271>
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Teachers' burnout: indicators of burnout and investigation of the indicators in terms of different variables. *Education and Science*, 39, 174, 348-364. DOI: 10.15390/EB.2014.2515
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety Stress Coping*, 29, 367–386. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>
- Skaalvik, E. M., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.). *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 101–125). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 7(57), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>

- Subon, F. & Sigie, M. M. (2016). Burnout among primary and secondary school teachers in Samarahan District. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 21(8), 28-41. DOI: 10.9790/0837-2108112841
- Şafak Yoldaş, S. (2019). *The relationship between teachers' learning organization perceptions and their attitudes towards change*. Unpublished master thesis. ODTU, Ankara.
- Todd, J. (2021). *Building a better organization: The relationship between principals' servant leadership behaviors and teacher burnout*. Unpublished doctoral thesis. USA: Lake University.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).
<https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TkRNMk16WTI>
- Yılmaz Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi.



Mediating Role of Self-Efficacy in the Relationship between Teachers' Attitude toward Change and Burnout

Gülşah SEVİNÇ*, Neslihan Tuğçe ÖZYETER**

• **Received:** 02.03.2022 **Accepted:** 26.06.2022 • **Online First:** 26.06.2022

Abstract

In this study, the mediating role of self-efficacy in the relationship between teachers' attitude towards change and their burnout is examined. Another purpose is to determine the variables that predict teachers' burnout. The participants are 274 teachers who worked in distant education during COVID-19 pandemic. Teachers' Self-Efficacy Scale, Maslach Burnout Inventory and Teachers' Attitude towards Change Scale were used to collect data. Independent sample t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson Product-Moment Correlation analysis were used for data analysis. Additionally, PROCESS macro in SPSS 22.0 program was utilized for mediation analysis. The analysis shows that teachers' self-efficacy has a full mediating role in the relationship between their attitude towards change and emotional exhaustion and personal accomplishment dimensions of burnout. Regression analysis shows that gender and seniority variables are significant predictors of personal accomplishment. Besides, there is a negative correlation between emotional exhaustion and depersonalization, and a positive relationship between personal accomplishment and self-efficacy. Also there is a positive correlation between teachers' self-efficacy and their attitude towards change. Research findings emphasize that teachers' self-efficacy is a critical strength against burnout and point out that practices aimed at improving self-efficacy will provide beneficial outcomes.

Key Words: burnout, self-efficacy, attitude towards change.

Cited:

Sevinç, G., & Özyeter, N.T. (2023). Mediating role of self-efficacy in the relationship between teachers' attitude toward change and burnout. *Pamukkale University Journal of Education*, 57, 177-203. doi:10.9779.pauefd.1081464.

* Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, gulsahsevinc85@yahoo.com, ORCID: 0000-0003-3623-8830

** Araştırma Görevlisi, Kocaeli Üniversitesi, simsekneslihanuguce@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1558-1293

Introduction

The outbreak of pandemic caused by a new coronavirus struck the whole world and disrupted many areas ranging from the health sector to business life, from education to daily life activities in 2020-2021. Besides, it led to the closure of schools and brought about a transition to remote learning in many countries. In Turkey face-to-face training was suspended on March 23, 2020, and remote learning process provided through the digital education platform called EBA continued until June 19, 2020. Although the reflections of this process for students have been the subject of many studies, it should be noted that the experiences of teachers are of great importance as they manifest the details of their coping with the hardships. Teachers are among the actors who play a key role in the transition to distance education. In order to make sense of the teachers' behavior, it is useful to address the relationship between their attitude towards change, burnout and self-efficacy.

As countries closed down in many fields as a quick reaction to the coronavirus and they applied some harsh restrictions on work life and school-related activities, this led to high levels of stress for many individuals from different segments of society. As already known, change brings about stress and ultimately reduces success in many areas (Armenakis & Bedeian, 1999). In addition, as change leads to stress, stress often leads to resistance to change. Beliefs, perceptions and attitudes play a critical role for a successful change (Armenakis, Harris & Mossholder, 1993). The beliefs that individuals have, based on what they have experienced before, the way they evaluate a certain situation, and their attitude towards it ensure that the change process proceeds successfully or not.

The attitude towards change includes the individual's cognition of the change as well as the emotional reactions and behaviors in the face of change (Dunham, Grube, Gardner, Cummings & Pierce, 1989). Considering that some theorists (Ajzen & Fishbein, 1980) suggest that best predictor of a specific behavior is attitude rather than the past behavior, the teachers' attitude toward change during the pandemic can be considered to include cognitions regarding distance education, feelings towards this crisis and behavioral reactions that they developed in a short period of time. Other researchers (Kin, Kareem, Nordin & Bing, 2018) who focused on the attitudes of teachers towards change concluded that the term referred to three main components:

(a) Cognitive component: Teachers' opinions that change is necessary/unnecessary, significant/insignificant, and that change will bring along positive or negative consequences,

(b) Affective component: Teachers' anxiety or satisfaction as a result of change,

(c) Behavioral component: Teachers being for or against the change with their actions.

Bearing in mind that attitude toward change has cognitive, affective and behavioral dimensions, one can easily conclude that not only teachers' cognitions but also their emotions and behaviors should be taken into consideration if the education is expected to yield fruitful outcomes. As far as supporting teachers in crises such as the COVID-19 pandemic is concerned, their attitude towards this challenging setback should be taken into account and the three components should be emphasized.

The thoughts of teachers about the decision to close schools with a quick decision and end face-to-face education at a time when the virus was spreading at a high rate are also vital and underline the cognitive aspect of their attitude to change. Teachers who continued working during the pandemic frequently mention the difficulties linked to distance education, especially Internet- and technology-related problems (Han, Demirbilek & Demirtas, 2021). The affective component of attitude towards change is related to teachers' feelings towards the epidemic. For many teachers, distance education was more exhausting than face-to-face education. Due to a great number of distractions at home, there were questions about whether the students could learn effectively, which consequently led to an increase in teachers' anxiety. This had another negative impact on some of the teachers as they questioned their professional competence from time to time (Aydin, Atabay & Aydin, 2021). Teachers' efforts to keep the education process run smoothly in an unfamiliar environment, using technological tools which they can't use competently enough brought about tough times, especially in terms of handling emotions (Metin, Gürbey & Çevik, 2021). Another aspect of the attitude towards change is related to the behaviors. Teachers continued doing their best to attain the learning outcomes under completely novel conditions and struggled for a successful learning process trying different methods. Having a positive attitude towards change is related to the teachers' cognitions and positive feelings that an effective learning process can take place, as well as taking the necessary steps towards that goal (Azjen, 2005). In other words, attitude towards change is an integrative concept covering cognitive, affective and behavioral elements.

It is clear that while COVID-19 has caused stress all over the world, students and teachers have been seriously affected by it. Stress experienced by teachers refers to the tension and unwanted feelings caused by the teaching process (Kyriacou, 2001). Teacher

stress is experienced when the requirements of the profession go beyond the professional competence of the teacher (Lazarus & Folkman, 1984). Sudden changes due to COVID-19 yielded negative psychological outcomes for teachers such as anxiety, intense pressure and preoccupation about accomplishing the professional goals (Cohen-Fraade & Donahue, 2021). For some cases, consistent high levels of stress led to burnout.

Burnout is defined as the consumption of emotional and psychological resources, and it is considered to be the threshold for a teacher experiencing chronic stress (Jennett, Harris & Mesibov, 2003). Maslach & Jackson (1981) define burnout as a syndrome in which individuals with intense work-related relationships experience emotional exhaustion, depersonalization and low-level personal accomplishment. They have theorized burnout as a three-stage continuum (Figure 1).

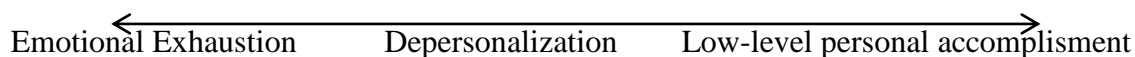


Figure 1. *Maslach and Jackson's Burnout Continuum (1981)*

The first stage of the model shown in Figure 1 (Maslach, Jackson & Schwab, 1996) is emotional exhaustion. At this stage, teachers feel intense emotional and physical exhaustion due to the difficulty of the problem they are facing and are left with inadequate resources to deal with them (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). At the stage of depersonalization, the teachers feel less empathy, especially for their students and they might adopt a strict attitude. Teachers may be indifferent to the needs of students, ignore the difficulties they face and be disdainful of them (Garden, 1987). Low-level personal accomplishment, which is the final stage of burnout, occurs when teachers no longer think that it is possible to do this profession and completely lose their faith that they will succeed in the task of teaching (Maslach, Jackson, & Schwab, 1996). In summary, burnout includes emotional burnout, depersonalization and low-level personal accomplishment.

The studies focusing on the burnout level of teachers analyze the effect of different demographic variables such as gender, age, educational level, grade level taught, length of service, type of school, etc. Although the majority of studies stress that female teachers in general manifest a higher burnout level (Dursun, 2000), certain studies (Seferoglu, Yıldız & Yücel, 2014) show that the burnout level of male teachers are higher. Studies examining (Cheptea, Deleu, Mesina, & Cebanu Friptuleac, 2021) the sub-dimensions of burnout indicate that levels of emotional exhaustion and lack of personal accomplishment are higher

for women whereas depersonalization levels of female teachers are lower compared to their male counterparts.

The findings related to seniority vary. Some studies (Amri et al., 2020; Dursun, 2000) mark that burnout level augments along with the increase in the length of service. On the other hand, some studies (Lau, Yuen & Chan, 2005) reveal that burnout levels of senior teachers are lower. The studies dealing with burnout with its sub-dimensions (Cheptea, Deleu, Mesina, Friptuleac & Cebanu, 2021) stress that there is an increase in the levels of emotional exhaustion, depersonalization, and lack of personal accomplishment as seniority increases. This is, to a large extent, due to the fact that during crises such as a pandemic, teachers are required to assist students to solve their ordinary problems as well as crisis-specific ones. In addition to that, the problems arising in this period are generally beyond the competence of teachers, so teachers may prefer to keep a distance from students after being bombarded with a great amount of problems. Some studies (Subon & Sigie, 2016) show that especially senior teachers are more disadvantaged in terms of emotional exhaustion.

The studies (Rashkovits & Livne, 2013) analyzing burnout according to the grade level at which the teachers work manifest that those teaching upper classes have a higher level of burnout. Some studies (Yılmaz Toplu, 2012) emphasize that the level of depersonalization of teachers teaching upper classes is also higher. It is known that primary school teachers have less negative feelings towards their students compared to teachers working at higher levels. In a study (Moreno, 2018) comparing primary and secondary school teachers, it was found out that the level of emotional exhaustion and depersonalization of secondary school teachers was higher than that of primary school teachers.

Whereas some studies (Moria & Herruzo, 2004) suggest that the burnout level of university instructors is lower compared to that of teachers working in compulsory education at lower grades, some show that those working at university have higher levels of depersonalization (Arias, Huamani & Ceballos, 2019). There are also a number of studies (Akyürek, 2020; Brasfield, Lancaster & Xu, 2019) which do not prove that teacher burnout varies based on the grade level taught. Therefore, there are differing findings on whether the burnout of teachers differs based on the grade level or not.

Analysis on whether the burnout level of teachers varies based on their level of education has also yielded incongruent results. Available studies (Dursun 2000) highlight that higher level of education brings about a higher burnout level among teachers while

others (Seferoğlu, Yıldız & Yücel, 2014) point to higher levels of emotional exhaustion and depersonalization among those with lower education levels.

Teachers' self-efficacy appears as a significant predictor of burnout. In his social cognitive theory, Bandura (1977, 2006) defines self-efficacy as the capacity of an individual to perform a behavior. In the first step of the transactional stress model (Lazarus & Folkman, 1987), the individual evaluates the stimuli received from the environment and forms a decision about whether there is a problem or not. Self-efficacy is prominent in the second step of this model and it is related to the capacity of the individual to cope with an identified problem. When individuals have high levels of self-efficacy, they are less likely to experience stress because they develop stronger beliefs that they can meet the demands.

Handling the concept of self-efficacy in the light of COVID-19 outbreak and the teachers who continued working in distance education, teachers' self-efficacy can be defined as teachers' capability to involve their students in the education system despite this sudden change, to increase their motivation and apply behavior management, and to act to maintain optimal levels of student well-being. If teachers perceived themselves competent enough to perform the challenging tasks this tough period brought about, it is highly probable that they suffered less from stress (Skaalvik & Skaalvik, 2017). On the contrary, teachers with a lower level of self-efficacy had hard times coping with the pandemic-related problems, with severe effects on education, and they suffered from more stress and experienced burnout in the long run. The findings of available studies (Dicke et al., 2014) lay the emphasis on the fact that self-efficacy is one of the leading predictors of teachers' stress and burnout. They emphasize the crucial role of teachers' beliefs in themselves and in their capacity to get over the obstacles they come across. Considering the literature proving a correlation between teacher burnout and self-efficacy (Skaalvik & Skaalvik, 2007), this study focuses on self-efficacy as a significant predictor of teacher burnout.

One can infer from the conflicting findings of the before-mentioned studies that there is a need for more studies to fully grasp the relationship between attitude toward change, self-efficacy and burnout among teachers in Turkey. Therefore the research questions are as follows:

- 1- What are the demographic characteristics that predict teachers' levels of burnout (emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment) during the COVID-19 pandemic?

2- Do burnout (emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment) levels of teachers in the COVID-19 pandemic vary significantly based on gender, seniority, grade level taught and educational level?

3- Is there a significant correlation between teachers' self-efficacy, burnout (emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment) and attitude towards change in the COVID-19 pandemic?

4- Does teachers' self-efficacy play a mediating role in the relationship between their attitude towards change and burnout (emotional exhaustion, depersonalization and lack of personal accomplishment) in the COVID-19 pandemic?

Method

Research Model

This is a correlational survey research model, which aims to reveal the relationship between the variables. Such studies aim at identifying the existence of relationships between variables without any control or manipulation (Karasar, 2011). Within the scope of this study, both the level of teachers' burnout is to be determined and the predictors of teacher burnout are to be analyzed.

Participants

Maximum variation sampling method, one of the non-random sampling methods, was used in the selection of the study group. Maximum variation sampling method is used to provide as much diversity as possible in the population (Büyüköztürk et al., 2008). As for this study, the purpose is to provide diversity in terms of class level, seniority and number of students teachers teach. The participants of this study are 274 teachers who continued working during COVID-19. Looking at the characteristics of teachers in the study group, it is obvious that there are the rate of male teachers, those who work in primary and secondary education, those who have an undergraduate degree, and those who work in crowded classrooms is higher. It is also evident that the study group mostly consists of teachers with low level of seniority.

Data Collection Tools

Teachers' Self-Efficacy Scale

The original form of the teacher self-efficacy scale was originally developed in Germany in 2000. There are 10 items in the scale to be answered in the 5-point Likert response category. The Cronbach Alpha coefficients of the scale, calculated at various times using different groups, was reported as 0.81 and 0.76. The adaptation study into Turkish culture was carried out by Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran (2004). Factor analysis manifested those 2 items did not work in Turkish culture and consequently they were removed from the scale. According to factor analysis results, the scale consists of two sub-dimensions. These are coping behaviors and innovative behaviors. However, those who carried out the adaptation study reported that it was appropriate to use the scale in one dimension. The Cronbach Alpha reliability coefficient calculated for the adapted scale is 0.79.

Maslach Burnout Inventory

Maslach Burnout Inventory was originally developed in 7-point Likert response category for different occupational groups. An adaptation study to Turkish culture and teaching profession was carried out by İnce and Şahin (2015). As a result of the adaptation study, the three-dimensional structure of the original scale was also confirmed in Turkish culture. Accordingly, emotional exhaustion dimension has been presented by 9 items (1,2,3,6,8,13,14,16,20), depersonalization dimension by 5 items (5,10,11,15,22), and personal accomplishment by 8 items (4,7,9,12,17,18,21). The Cronbach Alpha Reliability Coefficients calculated for the scale dimensions for the adaptation study were 0.88 for emotional exhaustion; 0.78 for depersonalization and 0.74 for personal accomplishment.

Teachers' Attitude Towards Change

Developed by Dunham, Grube, Gardner, Cumming & Pierce in 1989, teachers' attitude towards change scale consists of 18 items in three dimensions with 5-point Likert format. There are 5 items that are reverse coded. The adaptation of the scale to Turkish culture was carried out by Şafak Yoldaş (2019). In the validation study with 18 items, the model data did not show sufficient fit. For this reason, 6 items were removed. Analysis of the remaining 12 items in 3 dimensions confirmed the validity of the scale ($\chi^2=112.484$; RMSEA=0.074; CFI=0.95; GFI=0.92; TLI=0.93). The Cronbach Alpha Reliability Coefficient calculated for the total scale is 0.89.

Data Collection

Researchers consulted Kocaeli University Ethics Committee Presidency to obtain the permission of the Ethics Committee. In this direction, with the decision numbered E.163343 dated 28.12.2021, there was no objection to the conducting of the research and the use of the data collection tools.

The data was collected online through Google Forms, taking into account the pandemic conditions. A detailed instruction was prepared for the respondents so that the application could be standardized. Participation in the research was based on volunteerism.

Data Analysis

Before proceeding to the analysis of the data, the reverse coded items were recoded. In the next step, validity and reliability evidences of the measurement tools for this study was obtained. Confirmatory factor analysis (CFA) showed that Maslach burnout inventory ($\chi^2/df=404.336/204$; RMSEA=0.06; CFI=0.92; TLI=0.91; SRMR=0.06), teachers' attitude towards change scale ($\chi^2/df=197.027/51$; RMSEA=0.10; CFI=0.98; TLI=0.97; SRMR=0.04) and teachers' self-efficacy scale ($\chi^2/df=34.818/19$; RMSEA=0.6; CFI=0.98; TLI=0.97; SRMR=0.03) proved to be valid. Cronbach Alpha Reliability Coefficients for the study group is 0.90 for emotional exhaustion; 0.79 for depersonalization; 0.81 for personal accomplishment; 0.84 for teacher self-efficacy and 0.87 for teachers' attitude towards change. Scales and sub-scales produce reliable coefficients.

Multiple regression analysis was performed to answer the first research question. The burnout levels of the teachers were examined in the three dimensions of the inventory, namely emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. For the second research question, difference tests and analysis of variance techniques were used. In other words, the independent sample t test for cases where the independent variable is two-level and one-way analysis of variance (ANOVA) where the independent variable is three-level were performed. Pearson Product Moments Correlation Coefficient was used to answer the third question of the study. Finally, the mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between teachers' attitude towards change and their burnout was analyzed with the PROCESS macro in SPSS 22.0. The mediation testing steps suggested by Baron and Kenny are as follows:

1. The independent variable significantly predicts the dependent variable. ($H_0: c=0$)

2. The independent variable significantly predicts the variable that is claimed to be the mediating variable. ($H_0: a=0$)
3. When the effect of the independent variable is controlled, the mediating variable significantly predicts the dependent variable. ($H_0: b=0$)
4. When the effect of the mediator variable is included in the model, there is a significant decrease in the amount of the relationship between the independent variable and the dependent variable, or the relationship is no longer significant. ($H_0: c'=0$)

The dependent variable, burnout, was analyzed separately for the three dimensions of Maslach burnout inventory (emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment). In order to test mediation, a significant relationship between teachers' attitude towards change and burnout was tested. What is expected in mediation analysis is that the path from the independent variable to the dependent variable is statistically insignificant when the mediator variable is included in the model. When this happens, the mediator variable is named as full mediator. When the mediator variable is included in the model, and the path from the independent variable to the dependent variable does not disappear but weakens, then the mediating variable is called a partial mediator (Baron & Kenny, 1986).

The sub-dimensions of burnout scale are emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment. Since the scale is an inventory, a total score is not required. There were negative correlations between sub-dimensions, so the mediation analysis was conducted for each dimension. Assumptions were checked for each analysis and the research questions were answered based on the analysis conducted with the SPSS program.

Findings

Findings for The First Research Question

In order to determine the demographic characteristics predicting teachers' burnout in the COVID-19 process, the regression model was tested, in which teachers' gender, seniority, graduation, graduation level and the grade level taught were the predictive variables. The linear regression results for the emotional exhaustion dimension ($R=0.13$; $R^2=0.02$; $F=0.572$; $p=0.78$) and the depersonalization dimension ($R=0.18$; $R^2=0.03$; $F=1.135$; $p=0.34$) are not statistically significant. The results of the mentioned demographic characteristics predicting personal accomplishment are given in Table 1.

Table 1. Prediction Results for Demographic Variables on Personal Accomplishment

	<i>B</i>	<i>Se</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>Partial r</i>
Constant	38.66	2.25		17.22	0.00		
Gender	-2.24	0.97	-0.15	-2.31	0.02**	-	-0.15
Seniority	0.11	0.05	0.15	2.35	0.02**	0.19	0.15
Graduation(bachelors)	-3.58	2.52	-0.25	-1.42	0.16	0.05	-0.09
Graduation(masters)	-3.60	2.38	-0.24	-1.52	0.13	-	-0.10
School type (preschool)	3.07	2.05	0.14	1.50	0.14	-	0.10
School type (primary school)	2.73	1.73	0.22	1.58	0.12	0.05	0.10
School type(middle/high school)	2.22	1.66	0.18	1.34	0.18	0.00	0.09

$R=0.27; R^2=0.07; F=2.57; **p=0.01$

According to Table 1, gender and seniority variables predict personal accomplishment scores significantly ($F=2.57; p<0.05$). The relationship between gender and personal accomplishment is negative and low. The reference for dummy coding of gender is being male (coded as 0). The negative correlation between gender and personal accomplishment shows that male teachers have higher personal accomplishment scores than female teachers. Considering the beta value, it is obvious that being a male teacher means an increase of 2.24 units in the personal accomplishment score. Additionally, there is a weak positive correlation between personal accomplishment and teachers' seniority. In other words, as the seniority of the teachers increases, their personal accomplishment scores increase as well and vice versa. The beta coefficient shows that one unit increase in teachers' seniority equals to a 0.11 unit increase in personal accomplishment scores.

Findings for The Second Research Question

Independent sample t-test was conducted to determine whether the teachers' emotional exhaustion, depersonalization, and personal accomplishment scores, which are dimensions of teachers' burnout, vary significantly based on gender. Results are given in Table 2.

Table 2. Independent Samples *t* Test for Gender Variable

		\bar{x}	<i>sd</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Emotional exhaustion	Female	24.15	9.33	1.318	251	0.19
	Male	22.29	9.43			
Depersonalization	Female	8.62	4.02	-0.679	251	0.50
	Male	9.05	4.86			
Personal accomplishment	Female	37.02	6.40	-2.999	118.079	0.00
	Male	39.36	4.73			

According to the independent sample *t*-test results given in Table 2, there is not any statistically significant difference between female and male teachers' emotional exhaustion ($t_{(251)} = 1.318$; $p > 0.05$) and depersonalization scores ($t_{(251)} = -0.679$; $p > 0.05$) while personal accomplishment scores ($t_{(118.079)} = -2.999$; $p < 0.05$) vary significantly based on gender. This variation is in favor of male teachers. In other words, the personal accomplishment of male teachers is significantly higher than that of female teachers. In other words, female teachers seem to experience more burnout reflected negatively on their personal accomplishment in comparison with male teachers.

ANOVA was conducted to determine whether teachers' emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment scores showed a statistically significant difference according to their seniority. ANOVA test results for these three dimensions are presented in Table 3.

Table 3. ANOVA Results for Seniority Variable

		Sum of Squares	<i>df</i>	Mean of Squares	<i>F</i>	<i>P</i>
Emotional exhaustion	Between groups	424.95	5	84.99	0.968	0.44
	Within groups	21689.84	247	87.81		
Depersonalization	Between groups	166.93	5	33.39	1.912	0.09
	Within groups	4312.58	247	17.46		

Personal accomplishment	Between groups	383.82	5	76.76	2.082	0.07
	Within groups	9105.07	247	36.86		

Table 3 reveals that teachers' emotional burnout ($F_{(5,247)} = 0.968$; $p > 0.05$), depersonalization ($F_{(5,247)} = 1.912$; $p > 0.05$) and personal accomplishment scores ($F_{(5,247)} = 2.082$; $p > 0.05$) do not statistically vary based on seniority. An independent sample t-test was conducted to find out if there was a significant variation in the scores of emotional burnout, depersonalization and personal accomplishment of teachers based on their level of education (undergraduate and graduate degree). The results are given in Table 4.

Table 4. Independent Samples t Test for Graduate Variable

		\bar{x}	sd	t	df	p
Emotional exhaustion	Bachelors	23.73	9.32	-0.114	249	0.91
	Master/PHD	23.89	9.51			
Depersonalization	Bachelors	8.44	4.15	-1.846	249	0.07
	Master/PHD	9.57	4.37			
Personal accomplishment	Bachelors	37.80	6.11	1.331	249	0.19
	Master/PHD	36.62	6.13			

Given in Table 4, none of the dimensions of burnout vary significantly based on the education level as one can infer from the findings ($t_{(249)} = -0.114$; $p > 0.05$ for emotional burnout; ($t_{(249)} = -1.846$, $p > 0.05$ for depersonalization; and $t_{(249)} = 1.331$; $p > 0.05$ for personal accomplishment). Table 5 shows the results of the independent sample t-test, conducted to determine whether there is a significant difference in the emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment of the teachers based on the grade level they work at.

Table 5. Independent Samples t Test for School Level Variable

		\bar{x}	sd	t	Se	p
Emotional exhaustion	Primary and preschool	23.79	8.63	-0.021	250	0.98
	Secondary and high	23.81	9.94			

	school						
Depersonalization	Primary and preschool	8.68	4.14	-0.170	250	0.87	
	Secondary and high school	8.77	4.30				
Personal accomplishment	Primary and preschool	37.85	5.76	0.857	250	0.39	
	Secondary and high school	37.19	6.41				

According to the independent sample t-test results presented in Table 5, there is no significant difference in teachers' emotional burnout ($t_{(250)} = -0.021$; $p > 0.05$), depersonalization ($t_{(250)} = -0.170$; $p > 0.05$) and personal accomplishment scores ($t_{(250)} = 0.857$; $p > 0.05$) based on grade level taught.

Findings for The Third Research Question

The relationship between emotional exhaustion, depersonalization, personal accomplishment, self-efficacy and attitude towards change scores of teachers who went on teaching in the COVID-19 period are presented in Table 6.

Table 6. *Correlations Between Emotional Exhaustion, Depersonalization, Personal Accomplishment, Self-Efficacy, and Attitude Towards Change*

	Emotional exhaustion	Depersonalization	Personal Accomplishment	Self-Efficacy	Attitude towards change
Emotional exhaustion	1	0.65**	-0.53**	-0.31**	-0.13*
Depersonalization		1	-0.37**	-0.28**	-0.06
Personal Accomplishment			1	0.58**	0.31**
Self-Efficacy				1	0.36**
Attitude towards change					1

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

When the Pearson Product Moments Correlation Coefficients presented in Table 6 are analyzed, one can observe both negative and positive correlations, varying from weak to moderate. While there is a moderate and positive relationship between emotional exhaustion and depersonalization, there are low to moderate positive correlations between personal accomplishment, self-efficacy and attitude towards change. The scores obtained from emotional exhaustion and depersonalization dimensions show negative and low correlation with personal accomplishment and self-efficacy scores. The relationship between depersonalization and attitude towards change is not statistically significant. Also, there is a moderate positive correlation between personal accomplishment and self-efficacy. There is a weak positive relationship between personal accomplishment and attitude towards change. Finally, there is a weak positive correlation between teachers' self-efficacy and their attitude towards change.

Findings for The Fourth Research Question

The last research questions of this study is intended at analyzing the mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between teachers' attitude towards change and burnout (emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment). For this analysis, the recommendations of Baron and Kenny are taken as a basis. The results of the mediation analysis are presented in Table 7.

Table 7. Mediation Analysis Results of Teachers' Self-Efficacy in the Relationship Between Emotional Exhaustion and Attitude Towards Change

	β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	Confidence Interval	
1. Step (c coefficient)	-0.35	-0.19	0.12	-2.88	0.00	-0.32	-0.07
2. Step (a coefficient)	0.33	0.40	0.05	6.60	0.00		
3. Step (b coefficient)	-0.57	-0.25	0.16	-3.57	0.00		
4. Step (c' coefficient)	-0.16	-0.01	0.13	-1.26	0.21		

According to the mediation analysis results given in Table 7, teachers' attitude towards change significantly predicts emotional exhaustion ($\beta = -0.35$; $t = -2.88$; $p < .01$). Similarly, teachers' self-efficacy is a significant predictor of their emotional exhaustion ($\beta = -0.57$; $t = -3.57$; $p < .01$). Attitude towards change is also a significant predictor of teachers'

self-efficacy ($\beta = 0.33$; $t = 6.60$, $p < .01$). When the teachers' self-efficacy scores are included in the analysis, the path between attitude towards change and emotional exhaustion is no longer significant ($\beta = -0.16$; $t = -1.26$; $p > 0.05$). This situation satisfies all the conditions mentioned by Baron and Kenny (1986), indicating the existence of a mediating effect of self-efficacy. Sobel test results point to the confirmation of the mediating role of self-efficacy ($z = 3.14$; $p < 0.01$) between the mentioned variables. As can be seen in Table 7, the confidence interval limits do not contain the value 0. MacKinnon (2008) states that if the confidence interval does not contain a value of zero this is an indicator of a significant mediation effect. Based on that postulate, one can conclude that the path from teachers' attitude towards change to emotional burnout is not statistically significant when the mediating variable (i.e. self-efficacy) is included in the analysis. In this case, teachers' self-efficacy has a full mediating role in the relationship between attitude towards change and emotional exhaustion.

The results on the mediation role of self-efficacy in the relationship between depersonalization and teachers' attitude towards change are presented in Table 8.

Table 8. *Mediation Analysis Results on the Role of Teachers' Self-Efficacy in the Relationship Between Depersonalization and Attitude toward Change*

	β	B	$S.E.$	t	p	Confidence Interval	
1. Step (c coefficient)	-0.07	-0.09	0.05	5.30	0.18	-0.13	-0.03
2. Step (a coefficient)	0.33	0.40	0.05	6.60	0.00		
3. Step (b coefficient)	-0.23	-0.26	0.06	-3.67	0.00		
4. Step (c' coefficient)	0.01	0.01	0.05	0.20	0.84		

According to the mediation analysis results given in Table 8, it is obvious that teachers' attitude towards change is not a significant predictor of the depersonalization ($\beta = -0.07$; $t = 5.30$; $p > 0.05$). This violates the very first step required to test the mediation effect. Testing the mediating role of self-efficacy in this context is not possible since the independent variable (predictor variable) is not a significant predictor of the dependent variable (predicted variable).

Finally, the results of the analysis examining the mediating role of self-efficacy between teachers' attitude towards change and personal accomplishment are given in Table 9.

Table 9. Mediation Analysis Results of the Role of Teachers' Self-Efficacy in the Relationship Between Personal Accomplishment and Attitude towards Change

	β	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>T</i>	<i>p</i>	Confidence Interval	
1. Step (c coefficient)	0.41	0.31	0.08	4.93	0.00	0.18	0.39
2. Step (a coefficient)	0.33	0.40	0.05	6.60	0.00		
3. Step (b coefficient)	0.86	0.52	0.10	8.65	0.00		
4. Step (c' coefficient)	0.14	0.10	0.08	1.71	0.09		

As can be inferred from the results offered in Table 9, teachers' attitude towards change significantly predicts personal accomplishment ($\beta = 0.41$; $t = 4.93$; $p < .01$). Similarly, teachers' self-efficacy is a significant predictor of personal accomplishment ($\beta = 0.86$; $t = 8.65$; $p < .01$). Teachers' attitude towards change is also a significant predictor of self-efficacy ($\beta = 0.33$; $t = 6.60$, $p < .01$). When self-efficacy is included in the model, the relationship between attitude towards change and personal accomplishment is no longer significant ($\beta = 0.14$; $t = 1.71$; $p > 0.05$). Sobel test also confirms the mediating role of self-efficacy ($z = 3.72$; $p < 0.01$). Taking the confidence interval provided in Table 9 into consideration, it is clear that it does not contain the value 0, which enables us to conclude that the relationship between teachers' attitude towards change and personal accomplishment is not significant anymore when self-efficacy is included in the analysis as the mediator variable. This indicates that teachers' self-efficacy has a full mediating role in the relationship between attitude towards change and personal accomplishment.

Discussion

The main purpose of this study is to determine the burnout level of the teachers who continued working during the pandemic. The analysis shows that teachers' depersonalization levels are low and their personal achievement levels are high. Therefore, it can be concluded that teachers working in the pandemic in Turkey experienced a low level of depersonalization and they felt more successful. This finding is not compatible with the results of a number of studies stressing that teachers in Turkey working during the pandemic exhibited moderate (Bozkurt & Levent, 2021) and high (Güneş, 2021) levels of burnout. However, there are also studies (Sancar, Kartal & Öztürk Gübeş, 2021) underlining that teachers exhibit low levels of burnout. The finding that teachers in Turkey suffered from low levels of burnout during COVID-19 might be related to the participants. The socioeconomic

status of teachers' students and the availability of technological tools might have had a moderating effect. Burnout levels might have also been low because those teaching students who have not encountered any serious problems such as not having a tablet/computer or internet connection at home might have had a positive effect on teachers' burnout levels. Another critical factor may be the parents. Teachers of students with parents who provided convenient learning environments for their children without distracting stimuli, and those who spared more time to help their children with their lessons, may have experienced less burnout.

The analysis on the predictors of teachers' burnout indicates that demographic variables such as gender, seniority, educational level and grade level taught are not predictors of emotional exhaustion and depersonalization whereas gender and seniority variables predict personal accomplishment. The finding that gender and seniority are significant predictors of the personal achievement sub-dimension is compatible with the current studies (Rumschlag, 2017; Todd, 2021). Being male and senior brings about an increase in personal achievement scores. This finding emphasizes that being male and seniority appear as an advantage in this sub-dimension of burnout.

This finding can be attributed to the differing social roles of women and men. Since household chores are more identified with women in Turkish culture, male teachers may have found more time to make the necessary preparations for their lessons in the remote education process. Besides, female teachers were probably not only responsible for preparing online lessons but they also continued doing daily household chores and cooking food at home, as well as taking care of children and the elderly, if any, which placed extra burden on them. This might have a negative effect on the perception of female teachers that they were doing well in their profession, which probably manifested itself in personal achievement scores.

Several reasons can be mentioned in the context of the seniority variable. The first of these might be that senior teachers had insufficient knowledge on the teaching methods, techniques and tools which formed an integral part of the education process in COVID-19 times, performed through technology, and that they had difficulty learning those, or in some cases considered it to be unnecessary to learn them. The teachers, who were trained in an era in which behavioral theory was dominant, with a mindset that considered teacher as the person who basically offered information and the student as the passive receiver of this act, might have benefited from online lessons, in which close interaction with students is

generally neglected. So, their level of personal achievement was not affected negatively. Another reason might be related to senior teachers following up with the developments in the field of education. Although some of the senior teachers are familiar with online learning environments, there may be limitations in their learning processes. However, it might be the case that they considered themselves successful because they were not qualified to notice these limitations. Those with a lower level of seniority are thought to have recently graduated and consequently they might have considered themselves and their practices more inadequate because they probably know the latest online practices/tools.

Another purpose of this study is to examine whether the burnout levels of teachers in the COVID-19 pandemic varies significantly based on gender, seniority, grade level of the service provided and teacher's educational level. Emotional exhaustion, depersonalization and personal achievement levels of teachers during the pandemic do not vary significantly based on seniority, education level and grade level taught. In addition, there is no significant difference in the emotional exhaustion and depersonalization levels of teachers based on gender, while their personal achievement levels vary significantly based on gender. While the personal achievement level of male teachers is higher, female teachers seem to have experienced lack of personal achievement. Taking the findings of similar studies (Cheptea, Deleu, Mesina, Friptuleac & Cebanu, 2021) into consideration, the higher level of personal achievement among male teachers is aligned with expectations. Such a difference based on gender can be explained with gender roles. Considering the caring role of women in collectivist cultures (Markus & Kitayama, 1991), it is expected that the processes for providing care that are identified with women may have put women in a position to assume responsibilities and burdens that men did not. In addition, a higher level of personal achievement among males may be related to the stereotypical judgment that men are more competent at technology. With the closure of schools, face-to-face education was suspended and teachers had to be more involved in technology for educational purposes and they had to develop competence using digital technology. Widely held conception that male teachers are more competent might have made it easier for men to adapt more easily to a digital-based education process compared to female teachers. Gender stereotypes might have added to the concerns of female teachers as they had to keep up with technology while dealing with the already existing problems of the system, which probably had a negative effect on their level of personal achievement. Besides, female teachers' personal achievement scores might be lower due to the fact that they had to spend more time on tasks such as household chores,

childcare or caring for relatives who were sick, not to mention the difficulties the pandemic brought along.

Analysis on the relationship between teachers' self-efficacy, burnout and attitude toward change in times of COVID-19 pandemic reveals that self-efficacy is positively correlated with emotional exhaustion and depersonalization dimensions of burnout whereas there is a positive relationship between self-efficacy and personal achievement. These findings are in line with the findings of some studies (Öztürk, Bulut & Yıldız, 2021; Skaalvik & Skaalvik, 2007). This finding is also consistent with the findings of studies (Shoji, Cieslak, Smoktunowicz, Rogala, Benight & Luszczynska, 2016) which stress that the correlation between burnout and self-efficacy is higher among teachers compared to those from other professions. Based on Bandura's (1986) definition of self-efficacy, it can be concluded that teachers' beliefs in their capabilities to succeed while taking the necessary steps to achieve a certain goal prevents them from experiencing burnout.

Based on the analysis, it is evident that there is a positive relationship between self-efficacy of teachers and their attitude towards change. This finding parallels the findings of a limited number of studies (Sokal, Trudel & Babb, 2020) that reveal a positive relationship between self-efficacy and attitude towards change. This might be related to the fact that teachers with a high level of self-efficacy approached the changes forced by the pandemic more positively and focused on their attempts to take the necessary steps in the face of them quickly. Since self-efficacy is influenced by past experiences, it is likely that individuals, who consider the past memories of getting over crises and spend their energy on taking the necessary steps in the face of change, will receive positive results in the future as they believe that they will succeed if they adopt a similar attitude in future crises. Therefore, individuals who have a positive attitude towards change go through the adaptation process faster, take precautions and improve their self-efficacy by obtaining favorable results.

Analysis on the mediating role of teachers' self-efficacy in the relationship between their attitude toward change in COVID-19 pandemic and burnout yields the finding that self-efficacy plays a full mediation role between teachers' attitude toward change and emotional exhaustion and personal accomplishment dimensions of burnout. The finding is in line with expectations and hints that self-efficacy is a valuable resource for teachers in times of crisis. Self-efficacy allows teachers to rearrange their goals in the face of negative situations and enable them to show flexibility to take action to overcome problems. Teachers who easily adapted to the use of digital teaching tools and platforms and quickly got accustomed to

using novel teaching methods in transition to distance learning thanks to their higher levels of self-efficacy are not expected to experience emotional exhaustion (Glackin & Hohenstein, 2018) and they are likely to consider themselves as successful at overcoming the obstacles in this process.

Limitations and Conclusion

The findings of this study have important implications for educational environments and future studies. First of all, based on the research findings, teachers' self-efficacy can be regarded as strength against burnout, which can be a useful psychological construct in the face of upcoming challenges and unexpected events as it plays a critical role in the prevention of teacher burnout. Organization of programs to improve teachers' self-efficacy and in-service trainings aimed at supporting their technological skills and increasing their knowledge on technological tools of instruction, which make up an indispensable part of distance education in the 21st century, would provide fruitful results. In addition, priority can be given to providing teachers with trainings to update their knowledge on different teaching methods, which also supports their professional capabilities. As with the COVID-19 pandemic, it became important for not only students, but also teachers to be equipped with technological skills so that any signs of burnout upon unexpected problems in the future can be eliminated. Since it is not possible to improve the self-efficacy of teachers only with additional trainings, it would also be useful to include activities aimed at developing the skills necessary in the distance learning process in the curriculum of faculties of education. Finally, taking the necessary steps to strengthen teachers both academically and psychologically by encouraging their participation in different projects can also contribute to self-efficacy.

This study has limitations. Firstly, since the research is cross-sectional, it is not possible to make clear inferences about the causality relationship between the considered variables. With longitudinal studies, a clearer picture can be drawn of the direction of the relationship between teachers' attitude towards change, self-efficacy and burnout and the mechanism underlying this relationship. Similarly, the burnout level of the teachers participating in the study was assessed with the data collected at a single time. It should be noted that different findings might have been obtained if the data had been gathered at different periods of the pandemic (such as immediately after the pandemic began and distance education started). Therefore, it should be taken into consideration that the data here was collected retrospectively after the face-to-face education re-started in Turkey. In

the following studies, more reliable conclusions can be drawn by making measurements at different periods of a certain crisis.

Ethical Approval: *This research was carried out with the permission of Kocaeli University ethics committee with the decision numbered E.163343 taken at the meeting dated 28/12/2021 and numbered 2021/17.*

Conflict of Interest: *The authors declare no personal or financial conflicts of interest.*

Author Contribution: *During the preparation and editing of the article, the authors worked together, and the problem statement was revealed as a joint product of the first and second authors. In addition to problem statement, the first author took a major role in developing the method, analyzing the data, and reporting the findings clearly and comprehensibly, while the second author took a major role in writing the introduction, collecting data, and making discussions based on the findings with literature, in addition to creating the problem situation.*

References

- Ajzen, I. (2005). *Attitude, personality and behaviour*. New York: McGraw-Hill Education.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitude and predicting behavior*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 35-47. DOI: <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.138>
- Amri, A., Abidli, Z., Elhamzaoui, M., Bouzaboul, M., Rabea, Z. & Ahami, A.O.T. Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: case of the Kenitra. *The Pan African Medical Journal*, 35(2), 92-97. DOI: [10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345](https://doi.org/10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345)
- Aria, W. L., Huamani, J., & Ceballos, K. D. (2019). Burnout syndrome in school teachers and university professors: A psychometrical and comparative analysis from Arequipa city. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-110. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>

- Armenakis, A., & Bedeian, A. (1999). Organisational change: a review of theory and research in the 1990's. *Journal of Management*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1177/014920639902500303>
- Armenakis, A.A., Harris, S.G., & Mossholder, K.W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-702. <https://doi.org/10.1177/001872679304600601>
- Aydın, M. Atabay, M., ve Aydın, M. (2021). COVID-19 pandemi sürecindeki uzaktan öğrencilerin yeterlik durumlarının belirlenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Merkezi*, 7(3), 94-126. <https://doi.org/10.51948/auad.910592>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ, USA.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bozkurt, D., ve Levent, A. F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(44), 7970-8000. <https://doi.org/10.26466/opus.937692>
- Brasfield, M. W., Lancaster, C., & Xu, Y. J. (2019). Wellness as a mitigating factor for teacher burnout. *Journal of Education*, 199(3), 166-178. <https://doi.org/10.1177/0022057419864525>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cheptea, D., Deleu, R., Mesina, V., Friptuleac, G. & Cebanu, S. (2021). Assessment of burnout among teachers during the COVID-19 pandemic. *Archives of the Balkan Medical Union*, 56 (2), 179-184. <https://doi.org/10.31688/ABMU.2021.56.2.06>

- Cohen-Fraade, S., & Donahue, M. (2021). The impact of COVID-19 on teachers' mental health. *Journal for Multicultural Education, in press*. <https://doi.org/10.1108/JME-08-2021-0131>
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self- efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology, 106*(2), 569-583. DOI: 10.1037/a0035504
- Dunham, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1989). *The development of an attitude toward change instrument*. In Academy of Management annual meeting, Washington, DC.
- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde tükenmişlik ile yüklenme biçimi, cinsiyet, eğitim düzeyi ve hizmet süresi değişkenleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Garden, A.M. (1987). Depersonalisation, a valid dimension of burnout. *Human Relations, 40*, 545-560. <https://doi.org/10.1177/001872678704000901>
- Glackin, M., & Hohenstein, J. (2018). Teachers'self-efficacy: Progressing qualitative analysis. *International Journal of Research and Method in Education, 41*, 271 –290. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1295940>.
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 58*, 290-311. DOI: 10.21764/maeuefd.752974
- Han, F., Demirbilek, N., ve Demirtaş, H. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin koronavirüs (COVID-19) salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 10*(3), 1168-1193. <https://doi.org/10.30703/cije.819946>
- İnce, N. B., ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu türkçe'ye uyarlama çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 6*(2). <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and*

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kin, T. M., Kareem, O. A., Nordin, M. S., & Bing, K. W. (2018). Principal change leadership competencies and teacher attitude toward change: The mediating effects of teacher change beliefs. *International Journal of Leadership in Education*, 21(4), 427–446. [10.1080/13603124.2016.1272719](https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1272719).
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lau, P. S., Yuen, M. T., & Chan, R. M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516. DOI: [10.1007/1-4020-3602-7_17](https://doi.org/10.1007/1-4020-3602-7_17)
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. USA: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169. <https://doi.org/10.1002/per.2410010304>
- MacKinnon, D. P. (2008). *Introduction to statistical mediation analysis*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Markus, H.R. & Kitayama, S. (1991). Culture and self: Implication for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach burnout inventory – Educators survey (MBI-ES). In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI study (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Metin, M., Gürbey, S. & Çevik, A. (2021). COVID-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşleri. *MM-Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.881284>

- Moreno, H. A. (2018). *Perceptions of principals' authentic leadership and teachers' burnout*. Unpublished doctoral thesis. Amerika, Lake University.
- Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621. <https://helvia.uco.es/handle/10396/20924>
- Öztürk, M., Bulut, M. B., & Yildiz, M. (2021). Predictors of Teacher Burnout in Middle Education: School Culture and Self-Efficacy. *Studia Psychologica*, 63(1), 5-23. <https://doi.org/10.31577/sp.2021.01.811>
- Rashkovits, S., & Livne, Y. (2013). The effect of education level on psychological empowerment and burnout-the mediating role of workplace learning behaviors. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences*, 7, 1896–1901. doi.org/10.5281/zenodo.1073297
- Rumschlag, K. A. (2017). Teacher burnout: A quantitative analysis of emotional exhaustion, personal accomplishment, and depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-36. <https://www.proquest.com/docview/1881414561?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>
- Sancar, Y., Kartal, S., ve Öztürk Gübeş, N. (2021). Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 156-173. <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/63593/929271>
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Teachers' burnout: indicators of burnout and investigation of the indicators in terms of different variables. *Education and Science*, 39, 174, 348-364. DOI: 10.15390/EB.2014.2515
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety Stress Coping*, 29, 367–386. <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>
- Skaalvik, E. M., & 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre, & D. J. Francis (Eds.). *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 101–125). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Canadian teachers' attitude toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 7(57), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Subon, F. & Sigie, M. M. (2016). Burnout among primary and secondary school teachers in Samarahan District. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 21(8), 28-41. DOI: 10.9790/0837-2108112841
- Şafak Yoldaş, S. (2019). *The relationship between teachers' learning organization perceptions and their attitude towards change*. Unpublished master thesis. ODTU, Ankara.
- Todd, J. (2021). *Building a better organization: The relationship between principals' servant leadership behaviors and teacher burnout*. Unpublished doctoral thesis. USA: Lake University.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uygulanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27). <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TkRNMk16WTI>
- Yılmaz Toplu, N. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın, Adnan Menderes Üniversitesi.