

Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkide Depresyonun Aracı Rolü

İbrahim Dadandı*

Makale Geliş Tarihi:16/04/2025

Makale Kabul Tarihi:12/07/2025

DOI: 10.35675/befdergi.1677748

Öz

Öğretmen tükenmişliği yaygınlığı ve öğretim sürecindeki olumsuz etkileri nedeniyle eğitimde giderek büyüyen bir problem haline gelmektedir. Bu çalışma öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkide depresyonun aracı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma grubu Türkiye'nin farklı illerindeki çeşitli okul kademelerinde görev yapan 328 (E= 142, %43,3; K= 186, %56,7) öğretmenden oluşmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Beck Depresyon Envanteri ile toplanan veriler Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılarak analiz edilmiştir. YEM analizi sonucunda öğretmen öz-yeterliğinin hem depresyon hem de öğretmen tükenmişliğini olumsuz yönde, depresyonun ise öğretmen tükenmişliğini olumlu yönde açıkladığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide depresyonun kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının mesleki tükenmişliklerini azaltmanın yanı sıra ruh sağlıklarını da destekleyebileceğine işaret etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular alan yazındaki araştırmaların ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen tükenmişliği, depresyon, aracılık analizi

The Mediating Role of Depression in the Relationship Between Teachers' Self-Efficacy and Burnout Levels

Abstract

Teacher burnout is becoming a growing problem in education due to its prevalence and detrimental effects on the teaching process. This study aims to examine the mediating role of depression in the relationship between teacher self-efficacy and teacher burnout. The study group consists of 328 teachers (Male= 142, 43.3%; Female= 186, 56.7%) from different provinces in Turkey, working across various educational levels. Research data collected with Personal Information Form, Maslach Burnout Scale-Educator Form, Teacher Self-Efficacy Scale and Beck Depression Inventory, then analyzed using Structural Equation Model (SEM). As a result of SEM analysis, it was found that teacher self-efficacy negatively predicted both depression and teacher burnout, and depression positively predicted teacher burnout. In

* Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Yozgat, Türkiye,

ibrahim.dadandi@bozok.edu.tr, ORCID: [0000-0003-1503-0272](https://orcid.org/0000-0003-1503-0272) 

Kaynak Gösterme: Dadandı, İ. (2025). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide depresyonun aracı rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(47), 1145-1165.

addition, it was determined that depression played a partial mediating role in the relationship between teachers' professional self-efficacy beliefs and their burnout. These results indicate that teachers' professional self-efficacy beliefs can foster their general mental health as well as reduce their professional burnout. The findings obtained from the study were discussed in the light of the studies in the literature.

Keywords: Teacher self-efficacy, teacher burnout, depression, mediation analysis

Giriş

Doğrudan insan yaşamına temas eden bir meslek olan öğretmenlik hem gelecek nesillerin yetişmesindeki hem de toplumun sosyoekonomik gelişimindeki anlamlı rolü nedeniyle en saygın mesleklerden biri olarak kabul edilir. Ancak bu saygınlığın gerçek yaşamda ne ölçüde karşılık bulduğu tartışmalıdır. Farber ve Miller (1981) öğretmenliğin 1970'li yıllar boyunca en çok eleştirilen meslek gruplarından biri olduğunu belirtmektedir. Son yarım yüzyılda ne yazık ki öğretmenler açısından çok fazla bir şey değişmemiş gibi görünmektedir. Günümüzde öğretmenler eğitimde kendilerine biçilen rol ve yüklenen sorumluluklar artarken mesleğin saygınlığının ve toplumsal imajının giderek azalmasından şikayetçidir (Demir & Arı, 2013; Özdemir & Orhan, 2019). Bu bağlamda mesleki tükenmişlik hem dünyada hem de ülkemizde öğretmenler arasında giderek yaygınlaşan sorun haline gelmiştir (Carroll vd., 2022; Saloviita & Pakarinen, 2021; Uslu & Acar, 2020).

Mesleki tükenmişlik uzun süre iş ve işyeri kaynaklı stres etkenlerine maruz kalan çalışanlarda ortaya çıkan bir sendromdur (Lubbadeh, 2020). Bu bağlamda öğretmen tükenmişliği mesleğin kendisi veya çalışma ortamı ile ilişkili stres etkenleriyle etkili bir şekilde baş edememe sonucu gelişen fiziksel, zihinsel ve/veya duygusal çökkünlük durumu olarak tanımlanır (Kyriacou, 2001). Maslach ve Jackson (1981) bu durumu enerji seviyesinde azalma, yılgınlık ve yorgunluk duyguları; hizmet verilen kişilere karşı kayıtsızlık ve idealizmin yitirilmesi; işyerinde düşük moral, üretkenlik hissinde ve iş performansında azalma ile karakterize psikolojik bir sendrom olarak nitelendirmektedir. Tükenmişlik sendromu tüm meslekler için geçerli olmakla birlikte kişilerarası ilişkilere dayalı, hizmet sektörlerinde çalışan bireylerde daha sık karşılaşılan bir durumdur (Jennett vd., 2003). Bu bakımdan, öğrencileri bilişsel, psikososyal ve ahlaki açıdan geliştirmesi beklenen ve duygusal açıdan yoğun bir süreci içeren öğretmenlik, tükenmişlik açısından riskli mesleklerden biri olarak değerlendirilmektedir (de Heus & Diekstra, 1999). Öğretmenlik doğası gereği öğretimi planlama, konuya hazırlık yapma, etkili bir öğretme ortamı oluşturma, öğrenme materyalini öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre ayarlama, etkili ve adil bir değerlendirme yapma, öğrencilere olumlu rol model olma ve veli ile iletişim kurma gibi birçok karmaşık süreci koordine etmeyi ve yürütmeyi gerektiren stresli bir meslektir. Bunun yanı sıra aşırı iş yükü, rol belirsizliği, öğretmenlik rolünün yarattığı baskı, maddi kaynakların yetersizliği, karar alma süreçlerine dahil olamama, kurum içi çatışmalar, helikopter ebeveynler ve disiplinsiz öğrenci davranışları gibi çalışma ortamı ve kişilerarası ilişkiler kaynaklı sorunlar öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe

katkıda bulunmaktadır (Betoret, 2006; Kazak & Gündoğdu, 2023). Dahası COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitime adaptasyon sorunları, artan iş yükü ve diğer zorluklar öğretmenler arasında tükenmişliğin daha da yaygınlaşmasına yol açmıştır (Kapçak & Sakız, 2022; Weißenfels vd., 2022). Güncel bir incelemenin sonuçları mesleki tükenmişliğin öğretmenler arasındaki yaygınlığının %25 ila %74 arasında değiştiğini göstermiştir (Agyapong vd., 2022).

Yüksek düzeyde tükenmişlik öğretmenlerde fiziksel sağlık sorunları, kronik yorgunluk, iş ve yaşam doyumunun düşmesi (Brunsting vd., 2014), motivasyon kaybı ve mesleğe bağlılıkta azalma gibi birçok fiziksel ve psikolojik probleme yol açabilir (Molero-Jurado vd., 2019). Öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin kalitesini düşürerek okul iklimine zarar verebilir. Ayrıca öğretmenlerin pozitif bir öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilerini öğrenmeye teşvik etme ve destekleme gibi mesleki yeterliklerini olumsuz etkileyebilir, bu da öğrencilerinin akademik başarılarının ve motivasyonlarının düşmesine yol açabilir (Madigan & Kim, 2021). Bu nedenle öğretmen tükenmişliği yalnızca öğretmenler açısından değil, eğitim ortamları, öğrenciler ve genel olarak toplum açısından da ciddi sonuçlar doğurabilecek önemli bir sorundur. Bu sorunu azaltmaya yönelik müdahalelerin geliştirebilmesi ve etkili politikalar üretilebilmesi için öncelikle bu durumun altında yatan nedenlerin anlaşılması, koruyucu faktörlerin ve risk faktörlerinin belirlenmesi gerekir. Bu bağlamda üzerinde en çok durulan kavramlardan biri öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarıdır.

Sosyal Bilişsel Teorinin merkezi kavramlarından biri olan öz-yeterlik bireyin belirli bir görevi veya etkinliği başarıyla yerine getirme konusunda kendi kapasitesine duyduğu inancı ifade eder (Bandura, 1997). Tanımdan da anlaşılacağı üzere öz-yeterlik bağlamsal bir karaktere sahiptir, farklı alanlarda özelleşmiş yeterlik inançlarını içerir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeterliklerine ilişkin algıları öğretmen öz-yeterliği olarak adlandırılır (Erdem & Demirel, 2007). Daha açık bir anlatımla öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin rol ve sorumluluklarını yerine getirebilme ve öğrencilerde olumlu öğrenme çıktıları meydana getirebilmek için gerekli etkinlikleri (ör. öğretim sürecini planlama ve yürütme, sınıf yönetimi ve öğrenci gelişimini destekleme) organize etme ve gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin algılarıdır (Tschannen-Moran vd., 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Sosyal Bilişsel Kurama göre öz-yeterlik inançları bireyin düşünceleri, duyguları ve davranışları, bunlara bağlı olarak da motivasyonları ve başarıları üzerinde belirleyici bir role sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin inançları hem kendi mesleki gelişimlerini ve uygulamalarını hem de meslektaşları ve öğrencileri ile olan ilişkilerini etkileyebilecek önemli bir psikolojik faktördür. Yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip olan öğretmenler kendileri ve öğrencileri için yüksek hedefler belirlerler ve bu hedeflere ulaşmak için daha çok çaba harcarlar (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Kendini geliştirmeye, iş birliğine, yeni öğretim stratejilerini ve araçlarını denemeye, uyguladıkları öğretim yöntemlerini değerlendirmeye ve iyileştirmeye açıktırlar, pozitif ve öğrenmeye açık bir sınıf

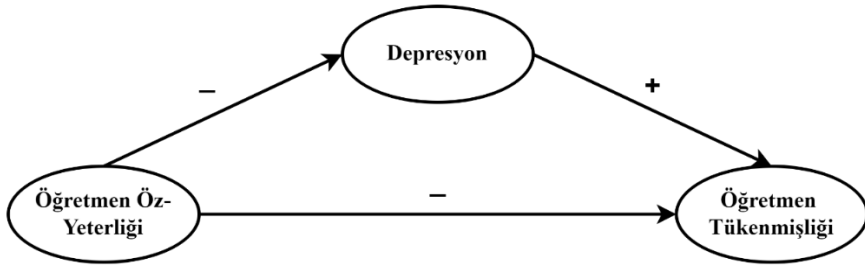
atmosferi oluşturlar ve öğrenme sorunları yaşayan öğrencilerine karşı daha destekleyici bir tutum sergilerler (Bandura, 1993; Joo vd., 2018). Ayrıca, güçlü öz-yeterlik inançları öğretmenlerin iş kaynaklı stres etkenleri ile başa çıkmalarına yardımcı olarak düşük iş doyumu ve mesleki tükenmişlik gibi stres bağlantılı sorunlar için koruyucu bir faktör olabilir (Buonomo vd., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Nitekim Brouwers ve Tomic (2000) tarafından yapılan boylamsal bir araştırmanın sonuçları güçlü öz-yeterlik inançlarının duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma hissiyatı gibi tükenmişlik belirtilerini azalttığını ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili diğer araştırmalar da benzer şekilde öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlikleri arasında orta düzeyde negatif ilişkiler olduğunu göstermektedir (Savaş vd., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2007, 2010). Bununla birlikte bu ilişkinin doğasını daha derinlemesine anlayabilmek için öncelikle bu süreci şekillendiren faktörleri belirlemek gereklidir. Aralarındaki kavramsal örtüşmeler ve korelasyonel bağlantılar göz önünde bulundurulduğunda, depresyon öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiye aracılık eden psikolojik faktörlerden biri olabilir.

Depresyon sürekli üzüntü hali, değersizlik ve suçluluk duyguları, ümitsizlik hissi ve günlük faaliyetlere karşı motivasyon kaybı ile karakterize bir duygudurum bozukluğu olarak tanımlanır (Pena-Gralle vd., 2021). Ek olarak, uyku ve iştah problemleri, huzursuzluk ya da ajitasyon, sosyal aktivitelerden uzaklaşma, düşük benlik saygısı, olumsuz düşünce örüntüsü, konsantrasyon güçlüğü ve intihar düşünceleri gibi bir dizi fiziksel, davranışsal ve bilişsel belirtiyi içerir (Hammen & Watkins, 2018). Özellikle COVID-19 pandemisiyle birlikte depresyon bireylerin psikolojik ve fiziksel sağlığını etkileyen, iş verimini ve yaşam kalitesini düşüren yaygın bir ruh sağlığı sorunu haline gelmiştir. Araştırmalar pandemi öncesinde genel nüfusta yaklaşık %13 (Lim vd., 2018) civarında olan depresyon yaygınlığının COVID-19 pandemisiyle birlikte %25-%30'lara (Mahmud vd., 2023) kadar yükseldiğini göstermektedir. Benzer şekilde bu dönemde öğretmenler arasında depresyonun yaygınlığı yaklaşık olarak %20 civarına yükselmiştir (Ozamiz-Etxebarria vd., 2021). Yapılan literatür taramasında konu ile ilgili Türkiye örneklemi içeren güncel bir çalışmaya karşılaşılmamıştır. Ancak 2014 yılında yapılan bir araştırma Türkiye'deki öğretmenlerin yaklaşık %27'sinin en az orta düzeyde depresyon belirtilerinden muzdarip olduğunu göstermektedir (Tanhan, 2014). COVID-19 pandemisinin eğitim ve günlük yaşam üzerindeki sarsıcı etkileri düşünüldüğünde bu oranın günümüzde daha da yükseldiğini tahmin etmek hiç de zor değildir.

Birbirlerinden ayrı psikolojik yapılar olmalarına karşın (Bakker vd., 2000) depresyon ile mesleki tükenmişlik arasında kavramsal açıdan bazı örtüşmeler bulunmaktadır. Öncelikle her iki durum da stresle başa çıkmadaki zorluklar nedeniyle ortaya çıkan uyumsuz birer tepki olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca yorgunluk hissi, sosyal ortamlardan uzaklaşma ve genel bir çökkünlük hali gibi bazı ortak belirtilere sahiptirler ve her ikisinin de gelişiminde işle ilgili stres etkenleri belirgin

bir rol oynar (Capone vd., 2019). Bianchi ve Schonfeld (2016) öğretmen tükenmişliğinin depresif düşünce tarzı ile yakından ilişkili olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla depresyon ile birlikte oluşan olumsuz algılama ve düşünme biçimi günümüzün aşırı talepkâr eğitim ortamlarında öğretmenlerde tükenmişlik eğilimini artırabilir. Nitekim konu ile ilgili araştırmalar depresyonun öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin gelişiminde anlamlı bir rol oynayabileceğine işaret etmektedir (Brenninkmeyer vd., 2001; Yaşar & Demir, 2015).

Alinyazında öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları, depresyon düzeyleri ve mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bağlantılar olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (ör. Skaalvik & Skaalvik, 2007; Yaşar & Demir, 2015). Bununla birlikte söz konusu psikolojik yapıların arasındaki etkileşimin doğası henüz tam anlamıyla anlaşılamamıştır. Özellikle öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi yönlendiren psikolojik mekanizmalara dair çok az şey bilinmektedir. Bu çalışma, Sosyal Bilişsel Teoriye dayalı olarak, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide depresyonun aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Alan yazında söz konusu değişkenlerin bir arada incelendiği çok az çalışma bulunmaktadır (ör. Capone & Petrillo, 2020). Depresyonun aracılık rolünü inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışma öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin dinamiklerine ilişkin yeni bir bakış açısı sağlayarak alan yazına katkı sağlayabilir. Sosyal Bilişsel Teorinin varsayımlarına ve alan yazındaki araştırmaların bulgularına dayalı olarak oluşturulan hipotez modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmanın hipotez modeli

Yöntem

Bu çalışma sayısal verilerin toplanması ve istatistiksel analizler yoluyla bu verilerin altında yatan örüntülerin keşfedilmesini amaçlayan nicel yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçladığından korelasyonel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu farklı okul kademelerinde ve Türkiye'nin farklı illerinde görev yapan 328 (E= 142, %43,3; K= 186, %56,7) öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların 71'i (%21,6) sınıf öğretmeni iken 257'si (%78,4) ise branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 80'i (%24,4) ilkokulda, 133'ü (%40,5) ortaokulda, 115'i (%35,1) ise lisede görev yapmaktadır. Son olarak, katılımcıların yaşları 22 ila 57 arasında değişmektedir, yaş ortalaması ise 34,43'tür ($\pm 6,87$).

Araştırmanın verileri kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak çevrimiçi anketler yoluyla toplanmıştır. Çevrimiçi anketler yüz yüze anketler kadar güvenilir olmalarının yanı sıra maliyet verimliliği, daha fazla katılımcıya ulaşma imkânı ve sosyal kabul hatasını azaltma olasılığı gibi ek avantajlara sahiptir (Ball, 2019). Veri toplama araçları araştırmacı tarafından web tabanlı bir uygulamaya (Google forms) yüklenmiş, ardından uygulama linki Türkiye'nin farklı illerindeki okulların sosyal medya gruplarında paylaşılmıştır. Ayrıca örneklemin demografik çeşitliliğini artırmak için katılımcılardan anket linkini farklı illerde veya okullarda görev yapan meslektaşlarıyla paylaşmaları istenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişisel bilgi formu

Katılımcıların yaş, cinsiyet ve görev yaptıkları okul kademesi gibi demografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Maslach tükenmişlik ölçeği-eğitimci formu (MTÖ-EF)

Bu ölçek, Maslach ve meslektaşları (1996) tarafından öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiş, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. MTÖ-TF 22 maddeden ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bazı çalışmalarda, toplam puan elde etmek amacıyla, kişisel başarı alt boyutu tersten puanlanarak kişisel başarısızlık olarak adlandırılmıştır (ör. Toprak-Ülker & Çakır, 2019). Bu çalışmada da aynı yaklaşım izlenmiştir. Ölçeğin bazı örnek maddeleri şunlardır: “Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum” ve “Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım”. Katılımcılar her maddeyi 7 dereceli bir Likert ölçeği üzerinde 0 (Hiçbir zaman) ila 6 (Her gün) arasında derecelendirmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlar 0 ila 132 arasında değişmekte olup yüksek puanlar yüksek düzeyde tükenmişliği ifade etmektedir. MTÖ-TF Türk örnekleminde yüksek geçerlik ve güvenirlik değerleri ortaya koymuştur. Cronbach alfa katsayıları duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları için sırasıyla .88, .78 ve .74 olarak raporlaştırılmıştır (İnce & Şahin, 2015). Bu çalışmada, Cronbach alfa değerleri alt boyutlar için sırasıyla .86, .72 ve .74, ölçeğin geneli için ise .88 olarak bulunmuştur.

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ilişkin inançlarını değerlendirmek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 24 madde ve öğrenci katılımını sağlama öz-yeterliği, öğretim stratejileri öz-yeterliği ve sınıf yönetimi öz-yeterliği olmak üzere üç alt boyutu içermektedir. Her alt boyutta 8 madde yer almaktadır. Bazı örnek maddeler “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz” ve “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz” şeklindedir. Katılımcılar her maddeyi 9 dereceli Likert tipi bir ölçek üzerinde 1’den (Yetersiz) 9’a (Çok yeterli) kadar derecelendirmektedir. Ölçeğin puan aralığı 24 ila 216 arasında değişmektedir. Yüksek puanlar öğretmenliğe ilişkin güçlü öz-yeterlik inançlarını ifade etmektedir. Uyarlama çalışmaları sonucunda Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği’nin Türkçe formunun öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için hesaplanan Cronbach alfa katsayıları birinci alt ölçek için .82, ikinci alt ölçek için .84, üçüncü alt ölçek için .84 olarak raporlaştırılmıştır (Çapa vd., 2005). Bu çalışmada Cronbach alfa katsayıları alt ölçekler için sırasıyla .80, .91 ve .89 olarak, ölçeğin geneli için ise .92 olarak bulunmuştur.

Beck depresyon ölçeği (BDÖ)

Normal ve psikiyatrik popülasyonda depresyon şiddetini ölçmek amacıyla Beck ve meslektaşlar (1961) tarafından geliştirilen ölçek, Hisli (1989) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. BDÖ toplam 21 maddeyi içermektedir. Katılımcılar her maddede 0 ila 3 arasında puan değerine sahip 4 ifadeden kendileri için en uygun gördüklerini işaretlemektedir. Ölçeğin puan aralığı 0 ila 63 arasında değişmekte olup yüksek puanlar daha şiddetli depresyon belirtilerini ifade etmektedir. Uyarlama çalışması BDÖ’nün Türkçe formunun geçerli ve güvenilir bir ölçeğe aracı olduğunu göstermiştir. Eşdeğer yarılar yöntemi ile hesaplanan güvenirlik katsayı $r = .74$ olarak raporlaştırılmıştır (Hisli, 1989). Bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .79 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Analizlerden önce veri seti kayıp veriler, uç değerler ve normallik açısından ön incelemeye tabi tutulmuştur. Çevrimiçi anket uygulaması tüm maddeleri yanıtlamayı zorunlu kıldığı için kayıp veri sorunuyla karşılaşmamıştır. Ancak uygulamayı yarıda bıraktığı belirlenen 6 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Ayrıca Mahalanobis mesafesi yöntemiyle yapılan uç değer incelemesi sonucunda 9 gözlem daha veri setinden çıkarılmıştır. Böyle örneklem hacmi 328’e düşmüştür. Kline (2011) YEM analizi için örneklem hacminin modeldeki bağımsız parametre sayısının en az 10 katı olması gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmanın hipotez modelinde 19 bağımsız parametre yer almaktadır. Dolayısıyla örneklem hacmi istatistiksel analizler için gerekli kriterleri sağlamaktadır. Ön incelemeler kapsamında son olarak normallik

varsayımı değerlendirilmiştir. Araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ila +2 sınırlarının arasında belirlenmiştir (bkz. Tablo 1). Bu değerler normallik varsayımının karşılandığını göstermektedir (George & Mallery, 2016).

Araştırmanın hipotez modeli, yani öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkide depresyonun aracı rolü Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) yaklaşımıyla incelenmiştir. Bu amaçla AMOS 22.0 istatistik paket programı kullanılarak gizil (örtük) değişkenlerle yol (regresyon) analizi tekniği gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ile regresyon analizinin bileşimi olan bu yöntemde incelemek için yapılar ölçek maddelerinin veya bu yapılar ile teorik açıdan ilişkili ölçümlerin gösterge olarak kullanılmasıyla oluşturulur. Bu çalışmada ölçek maddelerinin tekil göstergeler olarak kullanılması yerine madde parselleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntemin tercih edilmesinin sebebi ölçek maddelerinin gösterge olarak kullanılmasına kıyasla rastgele hata olasılığını azaltma ve verilerin norma dağılıma uyumunu kolaylaştırma gibi bazı istatistikler avantajlara sahip olmasıdır (Matsunaga, 2008). Bu doğrultuda modeldeki öğretmen öz-yeterliği, yalnızlık ve mesleki tükenmişlik gizil değişkenleri için ilgili ölçme araçlarının alt boyutları gösterge olarak kullanılırken depresyon gizil değişkeni için parseller oluşturulmuştur. Bu işlem depresyon ölçeğinin maddelerinin oluşturulan iki gösterge değişkene (DEP1 ve DEP2) rastgele atanmasıyla gerçekleştirilmiştir.

Hipotez modeldeki aracılık etkisinin istatistiksel açıdan anlamlılığını değerlendirmek için YEM analizleri yeniden örnekleme (bootstrapping) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir (Preacher & Hayes, 2008). Bu analizlerde yeniden örnekleme sayısı 5000 olarak seçilmiştir. Modelin veriye uyumunu değerlendirmek için ki-karenin serbestlik derecesine oranı (χ^2/df), GFI, CFI, TLI, RMSEA ve SRMR indeksleri kullanılmıştır. Bu indeksler için referans alınan eşik değerleri ise şu şekildedir: χ^2/df oranının 3'ten küçük olması iyi uyumu, 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyumu işaret eder; GFI, CFI ve TLI değerlerinin .95'ten büyük olması iyi uyumu, .90'dan büyük olması kabul edilebilir uyumu gösterir; RMSEA değerinin .06'dan küçük olması iyi uyumu, .08'den küçük olması kabul edilebilir uyumu ifade eder; SRMR değerinin .08'den küçük olması iyi uyumu, 10'dan küçük olması kabul edilebilir uyumu gösterir (Byrne, 2010; Hu & Bentler, 1999).

Bağımlı ve bağımsız değişkenlere ilişkin ölçümlerin eşzamanlı olarak yapıldığı bu gibi araştırmalarda ortaya çıkabilecek ortak yöntem önyargısı olasılığını azaltmak için veri toplama aşamasında bazı önlemler alınmıştır (bkz. Podsakoff vd., 2003). İlk olarak, çevrimiçi bir anam formu yoluyla bütün potansiyel katılımcılar araştırmanın amaçları, istedikleri anda araştırmadan çekilme hakları olduğu, yanıtların gizli ve anonim olacağı konularında bilgilendirilmişlerdir. Verilerin toplanmasının ardından Harman tek faktör analizi ile ölçeklerin maddelerin tek bir faktöre yüklenip yüklenmediği incelenmiştir. Sonuçlar tek faktörlü bir yapının açıkladığı varyansın %50'den az olduğunu (%23) göstermiştir. Bu da araştırmada ortak yöntem yanlılığı sorunun oluşmadığına işaret etmektedir (Podsakoff vd., 2003).

Bulgular

Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Analizi Sonuçları

Verilerin analizinde ilk olarak tanımlayıcı istatistikler ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları hesaplanmıştır. Ortalama, standart sapma, çarpıklık, basıklık değerleri ve korelasyon katsayılarının sunulduğu Tablo 1'de görüldüğü üzere değişkenlere ilişkin çarpıklık katsayıları -.41 ila 1.31 arasında, basıklık katsayıları ise -.67 ila 1.26 arasında değişmektedir. Korelasyon analizi sonuçları öz-yeterlik değişkenleri ile depresyon ve mesleki tükenmiş değişkenleri arasında negatif yönde, mesleki tükenmişlik değişkenleri ile depresyon değişkenleri arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir.

Tablo 1.

Tanımlayıcı İstatistiklere ve Pearson Korelasyonlarına İlişkin Bulgular

Değişken	1	2	3	4	5	6	7	8
1.DT ^a								
2.DUY ^a	.64**							
3.KB ^a	.55**	.51**						
4.ÖKSÖ ^b	-.40**	-.39**	-.42**					
5.ÖSÖ ^b	-.36**	-.38**	-.43**	.72**				
6.SYÖ ^b	-.39**	-.35**	-.34**	.76**	.78**			
7.DEP1 ^c	.40**	.29**	.41**	-.19**	-.26**	-.22**		
8.DEP2 ^c	.29**	.21**	.27**	-.15**	-.28**	-.17**	.68**	
Ortalama	23.76	8.13	20.66	55.42	59.52	58.46	10.45	9.61
S. Sapma	12.46	6.57	9.33	8.69	9.48	8.71	8.05	7.24
Çarpıklık	.59	.85	.03	-.13	.06	-.41	.79	1.31
Basıklık	-.04	.26	-.49	-.08	-.67	1.26	-.16	1.21

** P< .01

^a: Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutları (DT: Duygusal tükenme; DUY: Duyarsızlaşma; KB: Kişisel başarısızlık)

^b: Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeğinin alt boyutları (ÖKSÖ: Öğrenci katılımını sağlama öz-yeterliği; ÖSÖ: Öğretim stratejileri öz-yeterliği; SYÖ: Sınıf yönetimi öz-yeterliği)

^c: Beck Depresyon Ölçeği için oluşturulan parseller (DEP1: Parsel 1; DEP2: Parsel 2)

Ölçüm Modeli Analizi Sonuçları

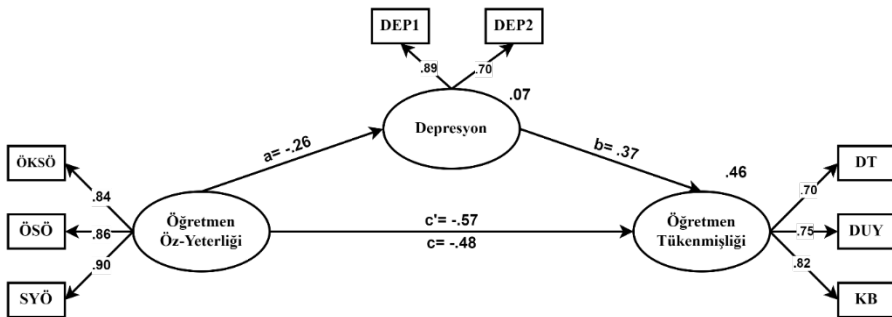
Gizil değişkenlerle yol analizi yönteminde öncelikle modeldeki yapıların, başka bir ifadeyle gizil değişkenlerin, geçerlik ve güvenirliklerinin ölçüm modeli analizi aracılığıyla incelenmesi gerekir. Ölçüm modeli analizinin odağı yapısal model analizinden farklı olarak gizil değişkenler arasındaki ilişkiler değil, gizil değişkenlerin belirlenen göstergelerce ne düzeyde temsil edildiğidir (Brown, 2013).

Bu araştırmanın ölçüm modeli 3 gizil değişkeni ve 8 gösterge değişkeni içermektedir. Ölçüm modeli analizleri model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermiştir ($\chi^2/df= 3.27$; GFI= .96; CFI= .97; TLI= .95; RMSEA= .083, $p<.05$ %90CI [.60, .108]; SRMR=.038). Ayrıca modeldeki gizil değişkenler arasındaki korelasyonların istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.01$). Gizil değişkenlerin göstergeleri tarafından temsiliyet durumunu değerlendirmek amacıyla regresyon katsayıları, başka bir ifadeyle faktör yükleri, incelenmiştir. Öğretmen öz-yeterliği değişkeninin göstergelerine ait faktör yüklerinin .84 ila .90 arasında, depresyon değişkeninin göstergelerine ait faktör yüklerinin .70 ila .89 arasında, mesleki tükenmişlik değişkeninin göstergelerine ait faktör yüklerinin .70 ila .82 arasında değiştiği görülmüştür. Bu değerlerin .60'tan yüksek olması modeldeki gizil değişkenlerin ilgili göstergeler tarafından yeterli düzeyde temsil edildiğine işaret etmektedir (Field, 2005).

Son olarak modeldeki gizil değişkenlere ilişkin ölçümlerin geçerlik ve güvenilirliklerini değerlendirmek için Ortalama Açıklanan Varyans (AVE) ve Bileşik Güvenirlik (CR) değerleri incelenmiştir. Öğretmen öz-yeterliği, depresyon ve mesleki tükenmişlik değişkenleri için AVE değerleri sırasıyla .75, .64 ve .57 olarak, CR değerleri ise yine sırasıyla .90, .78 ve .80 olarak bulunmuştur. AVE değerlerinin .50'den, CR değerlerinin ise .60'tan yüksek olması gizil değişkenlerin yeterli geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Fornell & Larcker, 1981).

Yapısal Model Analizi Sonuçları

Ölçüm modeli analizinin ardından yapısal model analizine geçilmiştir. YEM analizi sonuçları modelin veriye kabul edilebilir düzeyde uyum sağladığını ($\chi^2/df= 3.27$; GFI= .96; CFI= .97; TLI= .95; RMSEA= .083, $p<.05$ %90CI [.60, .108]; SRMR=.038) ve modeldeki tüm yol (regresyon) katsayılarının anlamlı olduğunu göstermiştir. YEM sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği hem depresyon ($\beta= -.26$, %95CI [-.41, -.13]) hem de mesleki tükenmişlik üzerinde ($\beta= -.48$, %95CI [-.55, -.37]) negatif yönde doğrudan etkilere sahiptir. Depresyon ise mesleki tükenmişlik üzerinde pozitif yönde anlamlı bir doğrudan etkiye sahiptir ($\beta= .37$, %95CI [.25, .50]).



Şekil 2. Model görseli ve YEM analizi sonuçları

Öğretmen öz-yeterliğinin depresyon yoluyla mesleki tükenmişlik üzerindeki dolaylı etkisinin istatistiksel anlamlılığı yeniden örnekleme (5000 yeniden örnekleme ile) yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda standardize dolaylı etki katsayısı -.09, %95 güven aralığında alt ve üst sınırlar ise -.18 ve -.04 olarak bulunmuştur. Alt ve üst sınır aralığının sıfırı içermemesi dolaylı etkinin anlamlı olduğunu göstermektedir (Preacher & Hayes, 2008). Dolayısıyla bu sonuçlar depresyonun öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynayabileceğine işaret etmektedir.

Tablo 2.
Standardize Doğrudan, Dolaylı ve Toplam Etkiler

Etkinin Yönü				Tahmin	95%GA		
					Alt Sınır	Üst Sınır	
Doğrudan Etkiler							
Öz-yeterlik	→	Depresyon		-.26	-.41	-.13	
Öz-yeterlik	→	Tükenmişlik		-.48	-.55	-.37	
Depresyon	→	Tükenmişlik		.37	.25	.50	
Dolaylı Etki							
Öz-yeterlik	→	Depresyon	→	Tükenmişlik	-.09	-.18	-.04
Toplam Etki							
Öz-yeterlik	→	Tükenmişlik			-.57	-.65	-.49

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mesleki tükenmişlik özellikle öğretmenler arasında yaygın bir sorundur (Agyapong vd., 2022). İş kaynaklı stres etkenlerine bağlı olarak gelişen bu sendrom, öğretmenlerin kişisel sağlıklarını ve mesleki verimlerini etkileyebileceği gibi öğrenciler açısından da olumsuz sonuçlar doğurabilir (Madigan & Kim, 2021). Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasındaki bağlantıda depresyonun aracı rolü incelenmiştir. YEM analizi sonuçları hipotez modelinin veriye iyi uyum sağladığını göstermiş ve araştırma değişkenleri arasında varsayılan ilişkileri doğrulamıştır.

Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının mesleki tükenmişliklerini negatif yönde yordadığını göstermektedir. İki değişken arasındaki ters yönlü ilişki öğretmenlerin öz-yeterlik inançları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı anlamına gelmektedir. Bu sonuç alan yazındaki geçmiş araştırmalardan elde

edilen bulguları desteklemektedir (Daniilidou vd., 2020; Savaş vd., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Mesleki tükenmiş uzun süre iş kaynaklı stres etkenlerine maruz kalma sonucu gelişen bir durumdur. Sosyal Bilişsel Teoriye göre öz-yeterlik inançları bir bireyin stres etkenlerini yönetebilme ve stresle başa çıkma kapasitesini belirlemede kritik bir rol oynar (Bandura, 2008). Güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olan bireyler karşılaştıkları zorlukları bir gelişme fırsatı olarak görür ve bunların üstesinden gelmek için çözüm yolları arar. Buna karşın zayıf öz-yeterlik inançlarına sahip olanlar ise zorlukları bir tehdit olarak algılar ve daha fazla stres yaşar (Flammer, 2001; Sebastian, 2013). Dolayısıyla yüksek akademik beklentiler, yetersiz kaynaklar, aşırı iş yükü ve öğrencilerdeki öğrenme ve davranış problemleri gibi sorunlarla etkili bir şekilde başa çıkabileceklerine inanan öğretmenler, yani güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olanlar, olumsuz çalışma koşullarından daha az etkilenebilir. Bu gibi sorunları yönetebilmek için gerekli becerilerine sahip olmadığını düşünen öğretmenler ise daha fazla stres yaşayabilir, bu da mesleki tükenmişliğe kapılmalarına yol açabilir.

Çalışmanın aracılık analizinden elde edilen bulgular öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının tükenmişliklerini nasıl etkileyebileceğine dair olası bir açıklama sağlamaktadır. Bulgular depresyonun bu ilişkiye aracılık ettiğini göstermektedir. Bu dolaylı etki düşük öz-yeterlik inançlarının depresyon belirtilerini şiddetlendirebileceğine, bu durumun da daha yüksek düzeyde tükenmişliğe yol açabileceğine işaret etmektedir. Diğer bir deyişle mesleki yeterliklerine ilişkin güçlü öz-yeterlik inançları depresif eğilimleri azaltarak öğretmenleri mesleki tükenmişlikten koruyabilir. Tükenmişlik gibi depresyon da uzun süreli sıkıntılara, strese ve olumsuz deneyimlere verilen duygusal bir tepkidir (Wang vd., 2020). Daha önce belirtildiği üzere öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları olumsuz çalışma koşullarını daha az stres verici değerlendirmelerine yardımcı olur. Dolayısıyla tıpkı mesleki tükenmişliğin olduğu gibi depresyonun gelişimini de önleyebilir. Bununla birlikte mesleki tükenmişliğin genellikle mesleki stres faktörleri ile depresyonun ise yaşamın genelindeki stres etkenleri ile ilişkilendirilmesi bu açıklamanın kapsamını daraltabilir. Ancak günümüzdeki diğer birçok meslek gibi öğretmenlik de bireyin, işindeki rolleri ve sorumlulukları ile başta aile olmak üzere günlük yaşamdaki diğer rollerini ve sorumluluklarını birleştirmesini ve bir arada yürütmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla iş kaynaklı stres etkenleri öğretmenlerin günlük yaşamlarını da etkileyebilir. Nitekim araştırmalar öğretmenlerin aşırı iş yükü gibi mesleki sorunlarının aile içi çatışmalara yol açabileceğini göstermektedir (Kumar vd., 2021; Yalçın, 2022). Bu noktada düşük öz-yeterlik inançları olan öğretmenler bu tür stresli durumlarla başa çıkmada ve iş yaşamı ile günlük yaşam arasında bir denge kurmada zorlanabilir. İşlerinden kaynaklanan stresi günlük yaşamlarına yansıtabilirler. Bu da günlük yaşamlarında yeni çatışmalara ve problemlere yol açarak depresyon için zemin hazırlayabilir. Dahası bireyin bir alana ilişkin öz-yeterlik inançları diğer alanlardaki öz-yeterlik inançlarını da etkilemektedir (Bandura, 1997). Bu nedenle düşük mesleki öz-yeterlik inançları öğretmenlerin diğer rollerine ilişkin yeterliklerini sorgulamalarına ve genel olarak kendilerini yetersiz olarak algılamalarına yol açabilir.

Azalan öz-yeterlik inançları da genel stres seviyelerini artırarak depresyon için zemin hazırlayabilir.

Aracılık mekanizmasının ikinci bölümüne göre yüksek düzeyde depresyon öğretmenlerde mesleki tükenmişliğin ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır. Bu sonuç depresyon ile mesleki tükenmişlik arasında pozitif ilişkilerin belirlendiği çalışmaları desteklemektedir (Brenninkmeyer vd., 2001; Yaşar ve Demir, 2015). Depresyon genellikle çökkün duygudurum, düşük enerji, günlük rutinlere isteksizlik, sosyal ilişkilerden geri çekilme ve konsantrasyon kaybı gibi belirtilerle karakterizedir. Bireyin günlük yaşamını ve iş performansını olumsuz etkiler (Hammen & Watkins, 2018; Pena-Gralle vd., 2021). Dolayısıyla yüksek düzeyde depresyon öğretmenlerin öğrencileriyle ve meslektaşları ile olan ilişkilerini olumsuz etkileyebilir. Depresif bir duygudurumuyla öğretmenler dersi planlama, konuya hazırlık yapma gibi temel görevlerine odaklanmakta zorlanabilir, öğrenme yetersizliği olan öğrencilerini desteklemede ve pozitif bir öğrenme ortamı oluşturmada güçlük çekebilir. İşlerini yaparken yaşadıkları bu sorunlar da kendilerini daha tükenmiş hissetmelerine neden olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları teori ve uygulama açısından bazı önemli çıkarımlar yapmaya olanak sağlamaktadır. Öncelikle bulgular öz-yeterlik inançlarının mesleki tükenmişliğe karşı koruyucu bir faktör (Putwain vd., 2019; Weissenfels vd., 2021) olmasının yanı sıra öğretmenlerin genel ruh sağlıklarını da olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin psikolojik sağlıklarını iyileştirmeye ve tükenmişliği azaltmaya dönük politikaları ve programları şekillendirirken mesleki öz-yeterlik inançlarını güçlendirmenin önemli bir hedef olabileceğini ortaya koymaktadır. Öz-yeterlik inançlarını şekillendiren en önemli etken bireyin kişisel deneyimleri sonucunda elde ettiği başarılar ya da başarısızlıklardır (Bandura, 1997). Ancak Türkiye gibi eğitimin odağında merkezi yerleştirme sınavlarının yer aldığı ve öğretmen performansının genellikle öğrencinin sınav başarısına bağlı olarak değerlendirildiği sistemlerde, öğretmenlerin başarı duygusunu tatması oldukça güç olabilir. Sonuç yerine süreç odaklı bir yaklaşımdan hareketle öğretmenlerin performanslarının sınıf içi uygulamaları yoluyla değerlendirmesine olanak veren politikaların ve uygulamaların geliştirilmesi, önemli bir koruyucu faktör olan öz-yeterlik inançlarının güçlenmesine yardımcı olabilir. Bu amaçla ayrıca öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve öz-değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim programları tasarlanabilir. Bandura (1997) öz-yeterlik inançlarının diğer bir önemli kaynağının da sosyal ikna, başka bir deyişle bireyin sosyal çevresindeki yer alan kişilerin değerlendirmeleri, olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını güçlendirmek ve tükenmişliklerini azaltmak amacıyla mesleki iş birliğini arttırmayı, kişilerarası ilişkileri geliştirmeyi ve sosyal destek kaynaklarını güçlendirmeyi amaçlayan psikososyal müdahale programları geliştirilebilir.

Bu çalışmanın alan yazın açısından önemli sonuçları olmasına karşın bazı sınırlılıklar içerdiğini de belirtmek gerekir. İlk olarak korelasyonel araştırmalar doğası gereği değişkenler arasındaki nedensel ilişkilerin yönü hakkında kesin çıkarımlar yapmaya olanak vermemektedir. Dolayısıyla bu çalışmada kesitsel verilerle değerlendirilen ilişkilerin ters yönde işleme olasılığı da vardır. Konu ile ilgili deneysel ve boylamsal çalışmalar, araştırma değişkenleri arasında daha kesin sebep-sonuç ilişkileri kurulmasına olanak sağlayabilir. İkinci olarak, her ne kadar çevrim içi anketler yüz yüze anketler kadar güvenilir veriler üretse de teknolojiyle bağı zayıf olan bireyler gibi belirli demografik gruplara erişimi zorlaştırabilir. Nitekim bu çalışmanın araştırma grubunun yaş ortalamasının (34,43) görece düşük olduğu görülmektedir. Araştırmacının yüz yüze anketlerle tekrarlanması daha yaş açısından daha geniş dağılıma sahip bir örnekleme ulaşma olasılığını artırarak bulguların geçerliğini güçlendirebilir. Ayrıca ortak yöntem önyargısı ihtimaline karşı bağımlı ve bağımsız değişkenlerin aynı zaman dilimlerinde ölçülmesi gibi daha güçlü tedbirler alınmasına olanak sağlayabilir. Üçüncü olarak bu çalışmada öğretmen öz-yeterliği ile tükenmişlik arasındaki ilişkide yalnızca depresyonun aracılık rolüne odaklanılmıştır. Bu çalışmada incelenen model kişilik özellikleri, anksiyete ve sosyal destek gibi farklı psikolojik değişkenler dahil edilerek zenginleştirilebilir. Son olarak, ileriki araştırmalarda öğretmen öz-yeterliği, depresyon ve mesleki tükenmişlik arasındaki etkileşim okul iklimi, sınıftaki öğrenci sayısı, yönetici tutumları ve kurumsal politikalar ve uygulamalar gibi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileme olasılığı olan çevresel faktörler de dikkate alınarak incelenebilir.

Sonuç olarak bu çalışma öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkide depresyonun aracı rol oynayabileceğini göstererek alan yazına katkıda bulunmaktadır. Bu itibarla, öğretmenlerin mesleki öz-yeterlik inançlarının güçlendirilmesine yönelik uygulamaların ruh sağlıkları ve genel iş performansları üzerinde anlamlı etkileri olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma Yozgat Bozok Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (Tarih: 18/04/2023, Onay No: 02/25).

Yazarların Katkı Oranı

Bu makale yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazar çalışma kapsamında herhangi bir kişi ya da kurumla çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

Kaynakça

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. P. M., Van Der Hulst, R., & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress & Coping*, 13(3), 247–268. <https://doi.org/10.1080/10615800008549265>
- Ball, H. L. (2019). Conducting online surveys. *Journal of Human Lactation*, 35(3), 413–417. <https://doi.org/10.1177/0890334419848734>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people*, Vol. 1. *Discovering human strengths* (pp. 167–196). Praeger.
- Beck, A. T., Ward, C. H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4(6), 561–571. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1961.01710120031004>
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 26(4), 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>
- Bianchi, R., & Schonfeld, I. S. (2016). Burnout is associated with a depressive cognitive style. *Personality and Individual Differences*, 100, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.008>
- Brenninkmeyer, V., Van Yperen, N. W., & Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: is decline of superiority a distinguishing feature?. *Personality and Individual Differences*, 30(5), 873–880. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00079-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00079-9)
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Brown, T. A. (2013). Latent variable measurement models. In T. D. Little (Ed.). *The Oxford handbook of quantitative methods* (pp. 257–280). Oxford University Press.

- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A., & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education and Treatment of Children*, 37(4), 681-711. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Buonomo, I., Fatigante, M., & Fiorilli, C. (2017). Teachers' burnout profile: risk and protective factors. *The Open Psychology Journal*, 10(1), 190-201. <https://doi.org/10.2174/-1874350101710010190>
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge.
- Capone, V., & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39, 1757-1766. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S. A. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.001>
- Carroll, A., Forrest, K., Sanders-O'Connor, E., Flynn, L., Bower, J. M., Fynes-Clinton, S., York, A., & Ziaei, M. (2022). Teacher stress and burnout in Australia: Examining the role of intrapersonal and environmental factors. *Social Psychology of Education*, 25(2-3), 441-469. <https://doi.org/10.1007/S11218-022-09686-7>
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers resilience: association with teacher self-efficacy, burnout and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549-582. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>
- de Heus, P. & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269 – 284). Cambridge University Press.
- Demir, M.K. & Arı, E. (2013). Öğretmenlerin sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1), 107-126. <https://doi.org/10.7822/egt146>
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2007). Teacher self-efficacy belief. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 35(5), 573-586. <https://doi.org/10.2224/-sbp.2007.35.5.573>
- Farber, B. A., & Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 83(2), 235-243. <https://doi.org/10.1177/016146818108300207>
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). Sage Publications.
- Flammer, A. (2001). Self-efficacy. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 13812-13815). Elsevier.

- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- George, D. & Mallery, M. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). Routledge.
- Hammen, C. & Watkins, E. (2018). *Depression* (3rd ed.). Routledge.
- Hisli, N. (1989). Beck depresyon envanterinin üniversite öğrencileri için geçerliliği, güvenilirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7, 3-13.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- İnce, N. B., & 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), 385-389. <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://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57>
- Joo, Y. J., Park, S., & Lim, E. (2018). Factors influencing preservice teachers' intention to use technology: TPACK, teacher self-efficacy, and technology acceptance model. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 48-59. <http://www.jstor.org/stable/26458506>
- Kapçak, R., & Sakız, H. (2022). Olağanüstü koşullarda öğretmenlerde tükenmişlik: Covid-19'a ilişkin bir karma desen araştırması. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 39(2), 99-126. <https://doi.org/10.52597/buje.1125141>
- Kazak, E., & Gündoğdu, G. (2023). Öğretmen tükenmişliğinin nedenlerine ve sonuçlarına yönelik nitel bir çalışma. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 24(1), 175-207.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). The Guilford Press
- Kumar, P., Kumar, N., Aggarwal, P., & Yeap, J. A. (2021). Working in lockdown: the relationship between COVID-19 induced work stressors, job performance, distress, and life satisfaction. *Current Psychology*, 40, 6308-6323. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01567-0>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lim, G. Y., Tam, W. W., Lu, Y., Ho, C. S., Zhang, M. W., & Ho, R. C. (2018). Prevalence of depression in the community from 30 countries between 1994 and 2014. *Scientific Reports*, 8(1), 2861. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-21243-x>
- Lubbadeh, T. (2020). Job burnout: A general literature review. *International Review of Management and Marketing*, 10(3), 7-15. <https://doi.org/10.32479/irmm.9398>

- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105, 101714. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mahmud, S., Mohsin, M., Dewan, M. N., & Muyeed, A. (2023). The global prevalence of depression, anxiety, stress, and insomnia among general population during COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Trends in Psychology*, 31(1), 143-170. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00116-9>
- 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., & Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed.). Consulting Psychologist Press.
- Matsunaga, M. (2008). Item parceling in structural equation modeling: A primer. *Communication Methods and Measures*, 2(4), 260-293. <https://doi.org/10.1080/19312450802458935>
- Molero Jurado, M. D. M., Pérez-Fuentes, M. D. C., Atria, L., Oropesa Ruiz, N. F., & Gázquez Linares, J. J. (2019). Burnout, perceived efficacy, and job satisfaction: Perception of the educational context in high school teachers. *BioMed Research International*. 2019, 1021408. <https://doi.org/10.1155/2019/1021408>
- Ozamiz-Etxebarria, N., Idoiaga Mondragon, N., Bueno-Notivol, J., Pérez-Moreno, M., & Santabábara, J. (2021). Prevalence of anxiety, depression, and stress among teachers during the COVID-19 pandemic: A rapid systematic review with meta-analysis. *Brain Sciences*, 11(9), 1172. <https://doi.org/10.3390/brainsci11091172>
- Özdemir, T. Y., & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846. <https://doi.org/10.24315/tred.532641>
- Pena-Gralle, A. P. B., Talbot, D., Trudel, X., Aubé, K., Lesage, A., Lauzier, S., ... & Brisson, C. (2021). Validation of case definitions of depression derived from administrative data against the CIDI-SF as reference standard: results from the PROspective Québec (PROQ) study. *BMC Psychiatry*, 21, 491. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03501-x>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/00219010.88.5.879>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Putwain, D. W., & von der Embse, N. P. (2019). Teacher self-efficacy moderates the relations between imposed pressure from imposed curriculum changes and teacher stress. *Educational Psychology*, 39(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1500681>
- Sebastian, V. (2013). A theoretical approach to stress and self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 556-561.

- Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, İ. (2014). A study on the relationship between teacher self efficacy and burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.4.159>
- 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(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. In T. McIntyre, S. McIntyre & D. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 101-125). Springer.
- Tanhan, F. (2014). Öğretmenlerde irrasyonel inançlar ile cinsiyet ve depresyon ilişkisinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 55-73.
- Toprak-Ülker, B. & Çakır, S.G. (2019). Öğretmenlerin eşli ruminasyon ve öz- duyarlılık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1393-1408. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.-457905>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Uslu, M. A., & Acar, S. (2020). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin maslach tükenmişlik envanteri ile incelenmesi: Batman ilinde yapılan bir araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 277-284. <https://doi.org/10.18506/anemon.520901>
- Wang, Z., Yang, H., Zheng, P., Liu, B., Guo, Z., Geng, S., & Hong, S. (2020). Life negative events and depressive symptoms: the China longitudinal ageing social survey. *BMC Public Health*, 20, 968. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09119-0>
- Weissenfels, M., Benick, M., & Perels, F. (2021). Can teacher self-efficacy act as a buffer against burnout in inclusive classrooms?. *International Journal of Educational Research*, 109, 101794. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101794>
- Weißenfels, M., Klopp, E., & Perels, F. (2022). Changes in teacher burnout and self-efficacy during the COVID-19 pandemic: interrelations and e-learning variables related to change. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.736992>

- Yalçın, R. C. (2022). Covid-19 Salgını sürecinde iş yükü fazlalığı algısı ve tükenmişlik ilişkisinde iş-aile çatışmasının aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 14(1), 820-834.
- Yaşar, H., & Demir, S. (2015). The mediating role of teachers' depression levels on the relationship between emotional labor and burn-out. *International Journal of Educational Methodology*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.12973/ijem.1.1.1>

Extended Abstract

Today, teachers complain about the decline in the prestige and social image of their profession (Demir & Arı, 2013; Özdemir & Orhan, 2019), although their roles and responsibilities in education are increasing (Demir et al., 2013; Özdemir et al., 2019). In this context, teacher burnout has become an escalating problem both worldwide and in Turkey (Carroll et al., 2022; Saloviita & Pakarinen, 2021; Uslu & Acar, 2020). Teacher burnout is defined as a state of physical, mental, and/or emotional collapse that develops in teachers who cannot effectively cope with the stress associated with the profession or the work environment (Kyriacou, 2001). High levels of burnout can lead to many physical and psychological problems in teachers, such as physical health issues, chronic fatigue, decreased job and life satisfaction (Brunsting et al., 2014), loss of motivation, and reduced commitment to the profession (Molero-Jurado et al., 2019). It can damage the school climate by reducing the quality of relationships among teachers, students, and administrators. In order to develop effective interventions to reduce this problem and produce effective policies, the underlying causes of this situation must be understood, and protective and risk factors must be determined.

Teacher self-efficacy refers to teachers' perception of their capacity to organize and carry out the activities necessary to fulfill the roles and responsibilities of the teaching profession and to produce positive learning outcomes for students (e.g., planning and executing the teaching process, classroom management, and supporting student development) (Tschannen-Moran et al., 1998; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Depression refers to a mood disorder characterized by feelings of sadness, worthlessness, guilt, hopelessness, and a loss of motivation for daily activities (Pena-Gralle et al., 2021). Numerous studies in the relevant literature underline significant associations between teachers' perceptions of their professional competence, depression, and burnout levels (e.g., Skaalvik & Skaalvik, 2007; Yaşar & Demir, 2015). However, the dynamics of the associations between these psychological constructs are not yet fully understood. In particular, very little is known about the psychological mechanisms that mediate the relationship between teachers' professional self-efficacy beliefs and burnout. Based on Social Cognitive Theory, this study aims to examine the mediating role of depression in the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and burnout.

The study sample consisted of 328 teachers (142 males, 43.3%; 186 females, 56.7%). Of the participants, 71 (21.6%) were classroom teachers and 257 (78.4%)

were subject teachers. Regarding school level, 80 (24.4%) taught at primary schools, 133 (40.5%) at secondary schools, and 115 (35.1%) at high schools. The ages of participants ranged from 22 to 57 years, with an average age of 34.43 ($\pm$ 6.87). Using a convenience sampling method, data were collected via an online survey. Participants completed the Beck Depression Inventory, the Teacher Self-Efficacy Scale, and the Maslach Burnout Inventory–Educator Form. The hypothesis model was analyzed using Structural Equation Modeling (SEM).

The correlation analysis results showed that teacher self-efficacy was positively associated with both depression and burnout, and that there was a positive relationship between burnout and depression. In the measurement model analysis, the fit indices were observed to be below the threshold values, indicating good model-data fit (χ^2/df = 3.27; GFI= .96; CFI= .97; TLI= .95; RMSEA= .083, $p < .05$ %90CI [.60, .108]; SRMR=.038). Additionally, the correlations between the latent variables in the model were found to be statistically significant ($p < .01$). Following the measurement model analysis, structural model analysis was performed. The SEM results indicated that the model-data fit indices were good and within acceptable limits (χ^2/df = 3.27; GFI= .96; CFI= .97; TLI= .95; RMSEA= .083, $p < .05$ %90CI [.60, .108]; SRMR=.038) and that all path coefficients in the model were significant. According to the SEM results, teacher self-efficacy has a negative direct effect on both depression ($\beta = -.26$, 95% CI [-.43, -.10]) and burnout ($\beta = -.48$, 95% CI [-.57, -.35]). Moreover, depression has a significant positive direct effect on burnout ($\beta = .37$, 95% CI [.23, .52]). The statistical significance of the indirect effect of teacher self-efficacy on burnout was examined using a bootstrap procedure with 5,000 resamples and found to be significant.

The findings of this study indicate that teachers' self-efficacy beliefs not only function as a protective factor against burnout (Putwain et al., 2019; Weissenfels et al., 2021) but also may play an important role in reducing depression levels among teachers. In this vein, improving teachers' self-efficacy beliefs may be a significant target for policies and programs aimed at promoting teachers' psychological well-being and mitigating their burnout. In conclusion, the present study makes a significant contribution to existing literature by demonstrating that depression may mediate relationship between teachers' self-efficacy beliefs and burnout.