

Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Tükenmişlik İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi*

Assessing Relationships Between Self-Efficacy, Social Support and Burnout in Teachers With Structural Equation Model

Begümhan YELLİCE-YÜKSEL¹

Sema KANER²

Cem Oktay GÜZELLER³

Özet

Bu araştırmada, algılanan sosyal desteğin ve mesleki yetkinlik inancının özel eğitim (n=212) ve genel eğitim (n=238) öğretmenlerinin tükenmişliklerine etkileri yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelenmiştir. Veriler Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Mesleki Yetkinlik Ölçeği ve Mesleki Sosyal Destek Ölçeği ile toplanmıştır. Önce, göstergelerin örtük değişkeni ne oranda temsil ettiğinin saptanması ve örtük değişkenler arasındaki korelasyonların belirlenmesi için ölçme modelleri test edilmiştir. Daha sonra, ölçme modeli tarafından doğrulanan yapılar arasındaki ilişkiler önerilen model doğrultusunda incelenmiştir. Bulgular, ölçme modellerinin yanı sıra önerilen modelin de doğrulandığını ortaya koymuştur. Buna göre yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan destek, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde yetkin hissetmelerine, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır.

Anahtar sözcükler: tükenmişlik, mesleki yetkinlik, sosyal destek, öğretmen, yapısal eşitlik modeli.

Abstract

The present study was investigated that the effect of perceived social support, self-efficacy belief on special education teachers' (n=212) and regular education teachers' (n=238) burnout level with structural equation modeling (SEM). Data were collected with the The Professional Burnout Scale, The Professional Social Support Scale and The Professional Self-Efficacy Scale. First, measurement models for each of the variables were explored. Then, computed variables were used in structural equation modelling that examined relationships among latent variables. Results showed that besides measure models, also the hypothetical model was confirmed. According to the findings, we can concluded that social support from the colleagues, principals and families effect teachers' professional self-efficacy belief and their burnout.

Keywords: burnout, self-efficacy, social support, teacher, structural equation model.

* Bu çalışma, ilk yazarın doktora tez çalışmasından üretilmiştir ve 19. Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: byellice@akdeniz.edu.tr; begumhanyuksel@gmail.com

² Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, e-posta: kaner@education.ankara.edu.tr; semakaner@gmail.com

³ Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi, e-posta: cemg@akdeniz.edu.tr; cguzeller@gmail.com

Giriş

Tükenmişlik, duygusal tükenmeyle, duyarsızlaşmayla ve kişisel başarının azalmasıyla karakterize bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlikten yakınan öğretmenler, öğrencileriyle, meslektaşlarıyla, yöneticilerle ve sistemle ilgili pek çok sorun yaşamakta ve bu nedenle, her yıl çok sayıda öğretmen mesleğini terk etmektedir (Bandura, 1997; Greenwood, Olejnik ve Parkay, 1990; Labone, 2005; Mykletun ve Mykletun, 1999). Hem öğretmen, hem de kurum açısından önemli sorunlara neden olan öğretmenlerdeki tükenmişlik, tükenmişliği yaratan nedensel etmenler, önleyici ve müdahale edici hizmetler ve tükenmişlikle ilgili değişkenleri belirlemek gibi pek çok çalışmaya konu olmuştur. Bu çalışmaların bir kısmı, *algılanan sosyal desteklerin* (Baysal, 1995; Brouwers, Evers ve Tomic, 2001; Burke, Greenglass ve Schwarzer, 1996; Chesnutt, 1997; Girgin ve Baysal, 2005; Gökçekan ve Özer, 1997; Greenglass, Burke ve Konarski, 1997; Gündüz, 2004; Kaner, 2001; Leiter ve Maslach, 1988; Özer, 1998; Plana, Fabregat ve Gassiq, 2003; Sava, 2002) ve *mesleğe ilişkin yetkinlik inançlarının* (Bandura, 1997; Brouwers ve ark., 2001; Brouwers ve Tomic, 2000; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman, 2002; 2003; Greenwood, Olejnik ve Parkay, 1990; Labone, 2005; Leiter ve Maslach, 1988) tükenmişlik ile en çok ilişkili değişkenler olduğunu göstermektedir.

Çok boyutlu bir yapı olan *sosyal desteğin* tanımı ve işlevleri ile ilgili ortak bir anlayış olmamakla birlikte, genel olarak stres yaratan durumun olumsuz sonuçlarını azaltabilecek ve uyumsal yeterliği geliştirebilecek hizmetlerin bireyler ve/veya kurumlar yoluyla sağlanması olarak düşünülebilir (Kaner, 2007). Sosyal destekler, koruyucu, tampon görevi görerek bireyleri strese ve tükenmişliğe karşı korumaktadırlar. Desteği olan öğretmenler, iş yerindeki sorunları diğerleriyle etkileşerek çözebilmektedir (Brouwers ve ark., 2001). Meslektaşlarını ve yöneticileri destekleyici olarak algıladıklarında öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıkları bilinmektedir (Brouwers ve ark., 2001; Leiter ve Maslach, 1988).

Öz-yetkinlik inancı, tükenmişlik çalışmalarında incelenen önemli değişkenlerden bir diğeridir. Bandura (1986, sf. 391), öz-yetkinlik inancını "bireylerin olası durumlar ile başa

çıkabilmeleri için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları” olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin öğretim kalitesini, başarılarını, performanslarını ve güdülerini etkileyen en önemli faktörlerden biri “mesleki yetkinlik inancı”dır. Bandura’nın (1997) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde tanımladığı öz-yetkinlik kavramını temel alan Friedman ve Kass (2002, sf.676) öğretmen yetkinliğini “öğretmenin, öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneğine (sınıf yetkinliği) ve kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısı (kurumsal yetkinlik)” olarak tanımlamışlardır. Araştırmalar, öğretmen öz-yetkinliğinin onların tükenmişliğinin önemli bir yordayıcısı olduğunu ve düşük yetkinlik inancı olan öğretmenlerin mesleklerini daha çok bıraktıklarını göstermektedir (Bouvers ve ark., 2001; Brouwers ve Tomic, 2000; Evers, Bouvers ve Tomic, 2002; Friedman, 2003).

Tükenmişlik, sosyal destek ve mesleki yetkinlik inancı ilişkilerini inceleyen pek çok araştırma vardır. Ancak, bu üç değişkeni birlikte inceleyen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Brouwers ve ark., 2001; Leiter ve Maslach, 1988). Alan yazında mesleki sosyal desteğin ve mesleki yetkinlik inancının farklı özellikleri olan öğrenci grupları ile çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerine etkilerini inceleyen bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Farklı öğretmen gruplarına ilişkin Yapısal Eşitlik Modeli-YEM analizi yapan tek bir araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmada, Greenglass, Burke ve Konarski (1997), ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenin tükenmişliklerinin belirleyicilerini ve sonuçlarını YEM analizi kullanarak, aynı model kapsamında incelemiştirler. Tüm bu araştırmalara dayanarak bu çalışmada, sosyal desteğin ve mesleki yetkinlik inancının tükenmişliği yordayan değişkenler olduğu; öğretmenlerin kendilerini destekleyen bir okul çevresine sahip olduğunu algılamalarının ve mesleklerini yerine getirmedeki becerilerine inanmalarının onları tükenmişliğe karşı koruyacağı düşüncesi temel alınmıştır. Bu temele dayalı olarak tükenmişlik, mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inancı ilişkileri, önerilen bir model çerçevesinde özel gereksinimleri olan ve normal öğrenciler ile çalışan öğretmenlerde ayrı ayrı incelenmiştir. Bu çalışmanın, hem bu üç değişkeni birlikte ele alması, hem bu ilişkiyi YEM’de yer alan yol analizi (path analysis) ile inceleyecek olması nedeniyle alan yazına katkıda bulunacak özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Bu

çalışmada kullanılan ve Türk kültürüne uygun olarak geliştirilmiş ölçme araçlarının da yeni çalışmalarda kullanılması beklenmektedir.

Araştırmanın hipotezleri aşağıda verilmiştir.

H1. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin yüksek mesleki yetkinlik inançları, onların tükenmişlik düzeylerini azaltacaktır.

H2. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin yüksek mesleki sosyal destek algıları, onların tükenmişlik düzeylerini azaltacaktır.

H3. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin yüksek mesleki sosyal destek algıları, onların mesleki yetkinlik inanç düzeylerini arttıracaktır.

Yöntem

Araştırma grubu

Bu araştırmada, Antalya il merkezinde bulunan resmi-özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ve özel gereksinimli çocuklara hizmet veren resmi-özel özel eğitim okullarında görev yapan 450 öğretmenden veri toplanmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin (n=212, %47.1) ve genel eğitim öğretmenlerinin (n=238, %52.9) yaş ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 35.58, 9.63 ve 35.77, 8.81'dir. Tüm grubun yaşlarının ranji, ortalaması ve standart sapması ise 21-61, 35.68 ve 9.20'dir. Öğretmenlerin %75.1'i kadın (n=338), %24.9'u erkektir (n=112).

Veri toplama araçları

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ): Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Kaner ve arkadaşları (Kaner, Yellice-Yüksel ve Şekercioğlu, 2008a) tarafından geliştirilmiştir. ÖMTÖ 26 madde ve dört alt ölçekten oluşmaktadır: a) Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık, b) Öğrencilere Duyarsızlaşma, c) Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik, d) Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma. ÖMTÖ'ndeki

maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır (Beni çok iyi tanımlıyor-5 puan; beni hiç tanımlamıyor-1 puan).

ÖMTÖ'nin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans % 60.902'dir. ÖMTÖ'nin benzer ölçek geçerliğini sınamak için 59 öğretmene ÖMTÖ ile birlikte Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmış ve iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu bulunmuştur ($r=0.60$, $p<0.01$). ÖMTÖ'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için 0.92, alt ölçekler için 0.80 ile 0.90 arasındadır. Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla hesaplanan madde-test korelasyonlarının ise 0.35 ile 0.71 arasında değiştiği belirlenmiştir (Kaner ve diğ., 2008).

Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ): Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendilerini ne kadar yetkin gördüklerine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla Kaner ve arkadaşları (Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2008b) tarafından geliştirilmiştir.

Öğretmenlerin sınıf yetkinliği ve kurumsal yetkinliği olmak üzere iki temel yetkinlik alanını kapsayan ÖMYÖ 58 maddeden ve sekiz alt ölçekten oluşmaktadır: a) Öğrencileri Güdüleyebilmek, b) Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek, c) Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek, d) Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek, e) Etkili Öğretim Yapabilmek f) Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilmek, g) Teknolojiden Yararlanabilmek, h) Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmektir. ÖMYÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır (Kesinlikle yaparım-5 puan, kesinlikle yapamam-1 puan).

ÖMYÖ'nin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sekiz faktörün açıkladığı toplam varyans %59.777'dir (Kaner ve diğ., 2008). ÖMYÖ'nin benzer ölçek geçerliği, ÖMYÖ ile birlikte Beck Depresyon Envanterinin 88 öğretmene uygulanması ile sınanmış ve iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun negatif ve anlamlı olduğu bulunmuştur ($r= -0.42$, $p<0.01$). ÖMYÖ'nin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçeğin tümü için 0.96, alt ölçekler için ise 0.82 ile 0.91 arasında olduğu

belirlenmiştir. Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla madde-test korelasyonları hesaplanmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.29 ile 0.69 arasında değiştiği belirlenmiştir (Kaner ve diğ., 2008).

Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği (ÖMSDÖ): Kaner (2007), öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken aldıkları mesleki desteğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'ni geliştirmiştir. ÖMSDÖ, 44 maddeden ve beş alt ölçekten oluşmaktadır: a) Yönetim Desteği, b) Meslektaş Desteği, c) Aile Desteği, d) Öğrenci Desteği, e) Etkili Öğretim Desteği olarak kavramsallaştırılmıştır. ÖMSDÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır (Çok doğru-5 puan, hiç doğru değil-1 puan).

ÖMSDÖ'nün yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Beş faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans %58.711'dir. ÖMSDÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tümü için 0.95, alt ölçekler için ise 0.69 ile 0.95 arasındadır. Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla hesaplanan madde test korelasyonlarının 0.304 ile 0.839 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Her iki öğretmen grubunda da öğretmenlerin algıladıkları mesleki desteklerin, onların mesleki yetkinlikleri ve tükenmişlikleri; mesleki yetkinliklerinin de mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiler incelenmek istenmiştir. Bu amaçla, verilerin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modelinde (YEM) yer alan yol analizi (path analysis) kullanılarak mesleki tükenmişliğe etki eden değişkenler çerçevesinde bir temel model test edilmiştir. Analizler, SPSS 15.0 ve LISREL 8.7 paket programında yapılmıştır.

Bulgular

Örtük değişkenlerle oluşturulan yol analizinde model, ölçme ve yapısal model olmak üzere iki alt modelden oluşmaktadır. Bu tür modellerin oluşturulmasında iki farklı yöntemin izlenebileceği ifade edilmektedir (Şimşek, 2007). İlki, yapısal model ve ölçme

modellerinin birlikte analiz edilerek, tek aşamalı yaklaşımla modelin test edilmesidir. İkincisi ise, ölçme modellerini ve yapısal modellerin ayrı ayrı iki aşamalı yöntemle test edilmesidir. Her iki yöntemden hangisi tercih edilirse edilsin, yapısal model test edilmeden ölçme modellerinin test edilmesi ve doğrulanması önerilmektedir (Chau, 1997; Giles, 2002). Bu çalışmada, iki aşamalı yöntem benimsenmiş ve bu doğrultuda ölçme modelleri testi edilmiştir.

Ölçme modellerine ilişkin bulgular

Örtük değişkenlerle oluşturulan yol analizinde model, ölçme ve yapısal model olmak üzere iki alt modelden oluşmaktadır. Bu tür modellerin oluşturulmasında iki farklı yöntemin izlenebileceği ifade edilmektedir (Şimşek, 2007). İlki, yapısal model ve ölçme modellerinin birlikte analiz edilerek, tek aşamalı yaklaşımla modelin test edilmesidir. İkincisi ise, ölçme modellerini ve yapısal modellerin ayrı ayrı iki aşamalı yöntemle test edilmesidir. Her iki yöntemden hangisi tercih edilirse edilsin, yapısal model test edilmeden ölçme modellerinin test edilmesi ve doğrulanması önerilmektedir (Chau, 1997; Giles, 2002). Bu çalışmada, öncelikle ölçme modelleri test edilmiştir. Daha sonra doğrulanan ölçme modellerine dayalı olarak ölçeklerin alt ölçek toplam puanları alınmış ve tek aşamalı yöntemle göre her iki grupta da yapısal model test edilmiştir.

Özel eğitim öğretmenlerinde ölçme modellerine ilişkin bulgular: Özel eğitim öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinde yer alan Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık (7 Madde), Öğrencilere Duyarsızlaşma (7 Madde), Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik (7 madde), Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma (5 Madde) alt boyutları örtük değişken, bu boyutlar altında yer alan maddeler gözlenen değişken olarak tanımlanmış ve ölçme modeli test edilmiştir. Tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.75 ile 0.95 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.09 ile 0.44 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin uyum indekslerinin ise, $\chi^2_{(2)}=3.21$ ($\chi^2/sd=1.6$), RMSEA=0.05, RMR=0.01, GFI=0.99, AGFI=0.96, NFI=1.00, NNFI=0.99, CFI=1.00 olduğu görülmüştür.

Mesleki Yetkinlik Ölçeğinde yer alan Öğrencileri Güdüleyebilmek (9 Madde), Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek (10

Madde), Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek (10 madde), Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek (7 Madde), Etkili Öğretim Yapabilmek (8 madde), Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilmek (6 madde), Teknolojiden Yararlanabilmek (4 madde), Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek (4 madde) alt boyutları örtük değişken, bu boyutlar altında yer alan maddeler gözlenen değişken olarak tanımlanmış ve ölçme modeli test edilmiştir. Tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranları 0.75 ile 0.90; gözlenen değişkenlerin hata varyansları 0.18 ile 0.44 arasındadır. Ölçeğin uyum indeksleri ise $\chi^2_{(18)}=70.35$ ($\chi^2/sd=3.90$), RMSEA=0.11, RMR=0.03, GFI=0.89, AGFI=0.80, NFI=0.97, NNFI=0.96, CFI=0.98'dir.

Mesleki Sosyal Destek Ölçeğinde yer alan Yönetim Desteği (19 Madde), Meslektaş Desteği (13 Madde), Aile Desteği (4 madde), Öğrenci Desteği (3 Madde), Etkili Öğretim Desteği (5 madde) alt boyutları örtük değişken, bu boyutlar altında yer alan maddeler gözlenen değişken olarak tanımlanmış ve ölçme modeli test edilmiştir. Tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının -0.15 ile 0.91; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının 0.17 ile 0.98 arasında değiştiği bulunmuştur. ölçeğin uyum indekslerinin de $\chi^2_{(1)}=0.24$ ($\chi^2/sd=0.24$), RMSEA=0.00, RMR=0.01, GFI=1.00, AGFI=0.99, NFI=1.00, NNFI=1.00, CFI=1.00 olduğu belirlenmiştir.

Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nin Etkili Öğretim Desteği (EÖD) dışında, tüm ölçme modelleri için gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği; EÖD değişkeninin örtük değişkeni açıklamada β katsayısının t değerinin 0.95 güven seviyesinde anlamsız ($t = -1.73 < 1.96$) olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu değişken çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir. EÖD çıkartıldıktan sonra ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.54 ile 0.94 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.12 ile 0.71 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. EÖD değişkeni atıldıktan sonra, bütün gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

Genel eğitim öğretmenlerinde ölçme modellerine ilişkin bulgular: Özel eğitim öğretmenlerinde olduğu gibi genel eğitim öğretmenlerinde de, Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinde yer alan aynı alt boyutlar örtük değişken, bu boyutlar altında yer alan maddeler

gözlenen değişken olarak tanımlanmış ve ölçme modeli test edilmiştir. Tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranları 0.84 ile 0.95 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.10 ile 0.30 arasında değişmektedir. Ölçme modelinin uyum indeks değerleri $\chi^2_{(1)}=2.30$ ($\chi^2/sd=2.3$), RMSEA=0.07, RMR=0.01, GFI=1.00, AGFI=0.95, NFI=1.00, NNFI=0.99, CFI=1.00'dir.

Mesleki Yetkinlik Ölçeğinde yer alan ve önceden belirtilen aynı alt boyutlar örtük değişken, bu boyutlar altında yer alan maddeler gözlenen değişken olarak tanımlanmış ve ölçme modeli test edilmiştir. Tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.72 ile 0.91; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.17 ile 0.49 değiştiği; uyum indekslerinin ise $\chi^2_{(19)}=65.88$ ($\chi^2/sd=3.47$), RMSEA=0.10, RMR=0.03, GFI=0.94, AGFI=0.88, NFI=0.98, NNFI=0.98, CFI=0.99 olduğu bulunmuştur.

Özel eğitim öğretmenleri ile ilgili olarak önceden alt boyutları belirtilen Mesleki Sosyal Destek Ölçeğinde yer alan alt boyutları örtük değişken, bu boyutlar altında yer alan maddeler gözlenen değişken olarak tanımlanmış ve ölçme modeli test edilmiştir. Tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.05 ile 0.87; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının 0.24 ile 1.00 arasında olduğu; uyum indekslerinin $\chi^2_{(2)}=1.65$ ($\chi^2/sd=0.82$), RMSEA=0.00, RMR=0.01, GFI=1.00, AGFI=0.98, NFI=0.99, NNFI=1.00, CFI=1.00 olduğu görülmüştür.

Mesleki Yetkinlik Ölçeği ve Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'nde tüm ölçme modelleri için gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği, ancak tıpkı özel eğitim öğretmenlerinde olduğu gibi Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nde gözlenen değişkenlerden Etkili Öğretim Desteği-EÖD gözlenen değişkeninin örtük değişkeni açıklamada β katsayısının t değerinin 0.95 güven seviyesinde anlamsız ($t = - 0.072$; $p>0.05$) olduğu bulunmuştur. Bu nedenle, bu değişken çıkartılarak yapılan analiz sonucunda, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.23 ile 0.85 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.27 ile 0.94 arasında değiştiği saptanmıştır. EÖD değişkeni atıldıktan sonra, bütün gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

Her iki grupta da analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında, mesleki yetkinlik ölçeği dışında sosyal destek ölçeğinde χ^2 ve serbestlik derecesi oranının 2'nin oldukça altında, tükenmişlik ölçeğinde özel eğitim öğretmenlerinde bu oranının yine 2'nin altında ancak genel eğitim öğretmenlerinde 2'nin bir miktar üzerinde olduğu; üç ölçekte de RMSEA değerinin 0.08'in altında, RMR değerinin de 0.10'un oldukça altında olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'nın üzerinde olduğu görülmüştür. Tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlenmektedir (Hair, Anderson, Tapham ve Black, 1998). Bu durumda ölçme modellerinin doğrulandığı ifade edilebilir.

Temel yapısal modele ilişkin bulgular

Ölçme modeli ile doğrulanan her bir faktör altında yer alan maddelerin toplam puanı alınmış, özel ve genel eğitim öğretmenleri için belirlenen teorik yapısal model path analizi ile test edilmiştir. Temel yapısal modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Uyum İndeksleri

| Değişkenler Arası İlişkiler | ÖE | | GE | |
|---|---------|------|---------|------|
| | β | t | β | t |
| Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik | -0.27 | - | -0.22 | - |
| | | 3.71 | | 3.04 |
| Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik | -0.25 | - | -0.26 | - |
| | | 3.24 | | 3.33 |
| Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik | 0.33 | 4.45 | 0.46 | 6.56 |

Uyum İstatistikleri

| | | |
|----------|--------|--------|
| χ^2 | 243.70 | 291.88 |
| sd. | 101 | 101 |
| P değeri | 0.00 | 0.00 |
| RMSEA | 0.08 | 0.08 |

| | | |
|------|------|------|
| RMS | 0.05 | 0.05 |
| GFI | 0.87 | 0.87 |
| AGFI | 0.83 | 0.82 |
| NFI | 0.95 | 0.95 |
| NNFI | 0.97 | 0.96 |
| CFI | 0.97 | 0.97 |

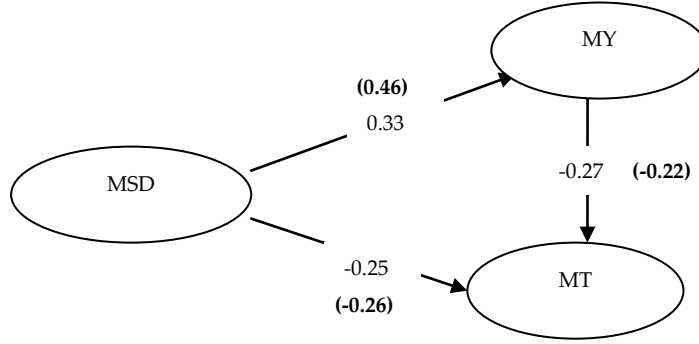
Tablo 1’de yapısal modele ilişkin uyum indekslerinin özel eğitim öğretmenleri için $\chi^2_{(101)}=243.70$, $\chi^2/sd=2.41$, RMSEA=0.08, RMS=0.05, GFI=0.87, AGFI=0.83, NFI=0.95, NNFI=0.97, CFI=0.97, genel eğitim öğretmenleri için de $\chi^2_{(101)}=291.88$, $\chi^2/sd=2.88$, RMSEA=0.08, RMS=0.05, GFI=0.87, AGFI=0.82, NFI=0.95, NNFI=0.96, CFI=0.97 olduğu gözlenmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, her iki grupta da χ^2 ve serbestlik derecesi oranının 2 civarında olduğu, RMSEA değerinin 0.08 olduğu, RMS değerinin 0.08’in altında olduğu, GFI, AGFI değerlerinin 0.90’ın bir miktar altında olduğu ve NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90’ın üzerinde olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde, GFI ve AGFI değerlerinin bir miktar düşük olduğu görülmesine rağmen, başta χ^2/sd oranı olmak üzere çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmüştür. Alan yazında yapısal eşitlik modellemesi ile hesaplanan (χ^2/sd) oranın 2’den küçük olması, test edilen faktör modelinin gerçek verilerle uyumlu olduğu şeklinde değerlendirilmektedir (Sümer, 2000). Bunun yanı sıra (χ^2/sd) oranın 1/3 ve altındaki daha düşük oranların ‘iyi uyum’, 1/5 ‘e kadar olan oranlar ‘yeterli uyum’ olarak kabul edildiği de bildirilmektedir (Kelloway 1998; Marsh ve Hocevar, 1988). Bu durumda, (χ^2/sd) oranın uyum için ‘yeterli’ olduğunu söyleyebiliriz.

Her iki öğretmen grubunun veri setine ilişkin uyum indeksleri birbirine oldukça yakındır. Birbirine yakın olan bu değerler, her iki very setinin karşılaştırılmasına olanak tanımaktadır (Uzun, Gelbal ve Öğretmen, 2010).

Şekil 1’de özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modeldeki değişkenler arası ilişkiler verilmiştir.

Şekil 1

Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler



Yapılar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, modelde koyu renkli ve parantez içinde verilen değerler genel eğitim öğretmenlerine ve diğer değerler ise özel eğitim öğretmenlerine ait β katsayılarına göstermektedir. Yapılar arasındaki ilişkileri gösteren β katsayılarına bakıldığında, her iki modelde de mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ile mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki β katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinde mesleki sosyal destek, mesleki yetkinliği olumlu yönde ($\beta = 0.33$; $t = 4.45$; $p < 0.05$; $\beta = 0.46$; $t = 6.56$; $p < 0.05$), mesleki tükenmişliği ise olumsuz yönde etkilemektedir ($\beta = -0.25$; $t = -3.24$; $p < 0.05$; $\beta = -0.26$; $t = -3.33$; $p < 0.05$). Mesleki yetkinlik de mesleki tükenmişliği olumsuz yönde etkilemektedir ($\beta = -0.27$; $t = -3.71$; $p < 0.05$; $\beta = -0.22$; $t = -3.04$; $p < 0.05$). Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerde elde edilen t değerlerinin, manidar olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede her iki grupta da tanımlanan temel yapısal modelin doğrulandığı söylenebilir. Doğrulan modeldeki, determinasyon katsayıları (R^2) incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinde, mesleki desteğin mesleki yetkinlikteki varyansın %11'ini, mesleki desteğin mesleki tükenmişlikteki varyansın %11'ini, mesleki destek ve mesleki yetkinliğin birlikte mesleki tükenmişlikteki varyansın %18'ini manidar biçimde açıkladığı görülmektedir ($p < 0.05$). Genel eğitim öğretmenlerinde ise, mesleki desteğin mesleki yetkinlikteki varyansın %21'ini, mesleki desteğin mesleki

tükenmişlikteki varyansın %13'ünü, mesleki destek ve mesleki yetkinliğin birlikte mesleki tükenmişlikteki varyansın %17'sini manidar biçimde açıkladığı gözlenmektedir ($p<0.05$).

Yukarıdaki bulgular doğrultusunda, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri için test edilen modele ilişkin hipotezler kabul edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki yetkinlik inançları ve mesleki sosyal destek algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir yapısal model önerilerek değerlendirilmiştir.

Önce, bu model içerisinde tanımlanan ölçme modellerinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Analizler, bütün ölçme modellerinin doğrulandığını göstermiştir. Daha sonra, önerilen yapısal model test edilmiştir. Bu modele göre öğretmenlerin mesleklerini uygulamalarını kolaylaştıracak desteklere sahip olmalarının, onların mesleğe ilişkin yetkinliklerini arttıracacağı, ayrıca hem mesleki yetkinliğin hem de mesleki desteğe sahip olmanın öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarını önleyeceği varsayılmaktadır. Model, her iki öğretmen grubunda da ayrı ayrı test edilmiş ve doğrulanmıştır. Her iki grupta da temel yapısal modelin uyum indekslerinin genel olarak kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, bütün değişkenler arasındaki ilişkilerin t değerlerinin anlamlı olduğu gözlenmektedir.

Yapısal modele ilişkin ilk bulgu, öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci grubundan bağımsız olarak mesleki sosyal destek algılarının, mesleki yetkinlik inançlarını olumlu yönde ve orta düzeyde etkilediğidir. Alan yazın, bu araştırmada olduğu gibi öğretmenlerin mesleki destek algıları ile mesleki yetkinlik inançları arasında pozitif yönde ilişki olduğunu, meslektaşlardan ve yöneticilerden alınan desteğin öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermektedir (Duncan ve McAuley, 1993; Goddard ve Goddard, 2001; Hardy, 1999; Knoblach ve Whittington, 2003; Ross, 1994; Shachar ve Shmuelewitz, 1997; Youngusband, 2006). Ayrıca araştırmalar sosyal destek sistemlerinin, bireylerin karşılaştıkları problemleri gerçekçi bir

şekilde değerlendirerek, problemler karşısında alternatif başa çıkma yöntemlerini geliştirmelerini sağladığını, dolayısıyla değerlilik ve yeterlilik duygularının daha az tehdit edildiğini de ortaya koymaktadır (Lehman, Ellard ve Worthman, 1986; Pearson, 1986).

Modele ilişkin ikinci bulgu, hangi çocuklarla çalışırlarsa çalışsınlar öğretmenlerin mesleki sosyal destek algılarının mesleki tükenmişlik düzeylerini olumsuz olarak ve orta düzeyde etkilediğidir. Araştırmalar, meslektaşlarından ya da yöneticilerinden yeterli desteği alamayan öğretmenlerin herhangi bir kaynaktan yeterince destek alan öğretmenlere göre çalışma ortamlarında karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada kendilerini yalnız hissettikleri için mesleki tükenmişlik yaşayabildiklerini (Baysal, 1995; Brouwers ve ark., 2001; Brownell ve Pajares, 1997; Burke ve ark., 1996; Chesnutt, 1997; Cheuk ve Sai, 1995; Girgin ve Baysal, 2005; Gökçekan ve Özer, 1997; Gündüz, 2004); tükenmişliğin destek ağının genişliği, sağlanan destekten alınan doyum ve desteğin miktarı ile ilişkili olduğunu (Chen, 1995; Chesnutt (1997); iş ortamında çalışma arkadaşlarından, yöneticilerden, öğrencilerden (Abel ve Sevel (1999) ve öğrenci ebeveynlerinden yeterli destek alamamalarının (Cheuk ve Sai (1995) öğretmenlerde strese ve tükenmeye neden olduğunu göstermektedir. Gözlendiği gibi tükenmişlikle başa çıkmada en etkili yöntemlerden birisi sosyal destektir. Araştırmalar, mesleki sosyal desteğin, insan psikolojisine ve sağlığına olumlu etkileri olan, bireylerin davranış ve düşünce yapılarını etkileyen mesleki tükenmişlikle mücadelede etkili bir başa çıkma kaynağı olduğunu göstermektedir (Cohen ve Wills, 1985; Lin, 2006).

Son bulgu, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki yetkinlik inançlarının, mesleki tükenmişlik düzeylerini olumsuz yönde ve orta düzeyde etkilediğidir. Friedman (2003), yetkinliğin, tükenmişliği yordayan en önemli psikolojik mekanizma olduğunu ifade etmiştir. Alan yazın da bireyin öz-yetkinliği ile ilgili şüphelerinin, tükenmişlik sürecinin başlamasında önemli etkiye sahip olduğunu (Brouwers ve Tomic, 2000; Friedman, 2002; Leiter, 1992), gerekli mesleki becerilere sahip olduğuna inanan, bir başka deyişle öğrencilerinin başarılarını önemli ölçüde etkileyebileceklerine ve sınıf yönetiminde başarılı olacaklarına inanan öğretmenlerin düşük tükenmişlik yaşadıklarını (Greenwood ve ark., 1990), buna bağlı olarak da mesleklerini bırakmaya daha az eğilimli

olduklarını göstermektedir (Bandura, 1997; Brouwers ve ark., 2001; Friedman, 2002; 2003; Greenwood ve ark.,1990; Labone, 2005; Mykletun ve Mykletun, 1999).

Alan yazında, öğretmenlerin mesleki tükenmişliği, mesleki yetkinlik inançları ve mesleki sosyal destek algılarını bir bütün olarak inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu tespit edilmiştir (Brouwers ve ark., 2001; Leiter ve Maslach, 1988). Bu araştırma sonuçları, alan yazındaki bu iki araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada, Leiter ve Maslach'ın (1988) çalışmasında olduğu gibi sosyal desteğin yetkinlik ve tükenmişlikle ilişkili olduğu, destek yetersizliğinin yetkinliği azaltıp tükenmişliği arttırdığı; Brouwers ve arkadaşlarının (2001) çalışmalarında ise bizim bulgumuz gibi yetkinliğin tükenmişliği etkilediği, ancak farklı olarak tükenmişliğin mesleki sosyal destek algısında yetersizliğe yol açtığı bulunmuştur.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular toplu olarak değerlendirildiğinde, mesleki gelişim olanakları sunan, çabalarını takdir eden, uzlaşmacı ve işbirliğine dayalı iletişim kuran yöneticilere; mesleki ve/veya kişisel sorunlarında destek olan, başarılarını takdir eden meslektaşlara; öğrencilerin eğitimlerinde karşılaşılan sorunların çözümünde işbirliğine giren ailelere, iyi bir öğretmen olduğunu hissettiren öğrencilere sahip olduğunu duyumsayamayan öğretmenlerin kendi iş performanslarından hoşnut olmayacaklarını, kendilerini öğretme işinde yeterli hissedemeyeceklerini, başarısızlık duygusu yaşayacaklarını söyleyebiliriz. Bunun doğal sonucu ise tükenmişliktir. Bu durumda öğretmenler ister engelli ister engelli olmayan çocuklarla çalışsınlar öğretme işinden haz almayacaklar, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla ilişkilerinde isteksiz, tahammülsüz, duyarsız ve öfkeli olacaklardır. Swenson (1990), öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişliğin, öğrencilerine, yöneticilere, velilere ve genel olarak işine ilgisini, sevecenliğini, idealizmini azalttığını belirtmişlerdir. Böyle bir sonucun hem öğrencilere hem öğretmenlere hem de bütün olarak okula zarar vereceği açıktır. Bu nedenle, öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan etmenlerin belirlenmesi, gereksinimleri doğrultusunda destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Ancak, böylece kendini mesleğinde yetkin hissedenen, mesleğinden hoşnut öğretmenler, dolayısıyla başarılı öğrenciler yetişecektir.

Kaynaklar

- Abel, M.H. ve Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-293.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freenman and Company.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde tükenmişliğe etki eden faktörler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Billingsley, B.S. & Cross, L.H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education*, 24 (4), 496-511.
- Brouwers, A., Evers, W. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31 (7), 1474-1491.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1997). *Teacher Efficacy and Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems*. Paper Presented at

the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Burke, R.J., Greenglass, E.R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, ve self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 261-275.

Chau, P. Y. K. (1997). Reexamining a model for evaluating information center success using a structural Equation modeling approach. *Decision Science*. 28 (2), 309-334.

Chen, S. (1995). Stress, Burnout and social support among teachers in Taiwan. *Dissertation Abstract International*, 57 (1), 41.

Chessnut, W.J. (1997). The relationship between social support and professional burnout among public secondary school teachers in Northeast Tennessee. *Dissertation Abstract International*, 58 (3), 690.

Cheuk,, w. h. & Sai, W. K. (1995). Stress, social support and teacher burnout in Macau. *Current Psychology*, 14 (1), 42-46.

Cohen, S. & Wills, T.A. (1985). Stress, social support and buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357.

Duncan, T.E. & McAuley, E. (1993). Social support and efficacy cognitions in exercise adherence: A latent growth curve analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 199-218.

- Friedman, I.A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching. The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6 (3), 191-215.
- Friedman, I.A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Bülteni*, 4 (4), 172- 187.
- Giles, D.C. (2002). *Advanced research methods in psychology*. London: Routledge.
- Goddard, R.D. & Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Gökçakan, Z. ve Özer, R. (1997). *Doğu Karadeniz Bölgesindeki Görevli Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri, Eskişehir.
- Greenglass, R., Burke, R.J. & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work and Stress*, 11 (3), 267-278.

Greenwood, G.E., Olejnik, S.F. & Parkay, F.W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), 102-106.

Gündüz, B. (2004). İlköğretimde öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 152-166.

Hair, J., Anderson, R.E. & Tapham, R.L. (1998). *Multivariate data analysis*. New York: Prentice Hall.

Hardy, C.A. (1999). Perceptions of physical education beginning teachers' first year of teaching: Are we doing enough to prevent early attrition? *Teacher Development*, 3 (1), 108-126.

Kaner, S. (2001, Haziran). *Zihinsel Engelli ve İşitme Engelli Çocukları olan Ebeveynlerin Algıladıkları Stres ve Sosyal Destek Düzeyleri*. Uluslararası Özel Eğitim Etkileşim ve İşbirliği Konferansında sunulmuş bildiri, Antalya.

Kaner, S. (2007). *Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nin psikometrik özellikleri*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu.

Kaner, S., Şekercioğlu G. ve Yellice-Yüksel, B. (2008a). *Öğretmen Mesleki Özyeterkinlik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara.

Kaner, S., Yellice-Yüksel, B. ve Şekercioğlu G., (2008b). *Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara.

Kelloway, E.K. (1998). Using lisrel for structural equation modeling, United States of America, Sage Publications.

Knobloch, N.A. & Whittington, B.S. (2003). Novice teachers' perceptions of support, teacher preparation quality, and student teaching experience related to teacher efficacy. *Journal of Vocaitonal Education Research Volume 27, Issue 3*. Web: http://web4.epnet.com/citation.asp?tb=1&_ug=sid+F3808753%2D9422%D4c8C%2 adresinden erişildi.

Labone, E. (2005). The role of teacher efficacy in the development and prevention of teacher burnout. Web: <http://www.aare.edu.au/02pap/lab02593.htm> adresinden erişildi.

Lehman, D.R., Ellard, J.H. & Worthman, C.B. (1986). Social support for the bereaved: recipients and providers perspectives on what is helpful. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 438-446.

Leiter, M.P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stres, 6*, 107-115.

Leiter, M.P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior, 9* (4), 297- 308.

Lin, C. (2006). Culture shock and social support: an investigation of a chinese student organization on a US campus. *Journal of Intercultural Communication Research, 35*, 117-137.

- Marsh, H.W. & Hocevar, D., (1988), A new, more powerful approach to multitrait-multimethod analyses: Application of second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Applied Psychology*, 73, 107-117.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurements of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mykletun, R.J. & Mykletun A. (1999). Comprehensive school teachers at risk of early exit from work. *Experimental Aging Research*, 25, 359-365.
- Pearson, J.E. (1986). The definition and measurement of social support. *journal of counseling and development*, 64, 390-395.
- Pines, A.M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout. Causes and cures*. New York: The Fire.
- Plana, A.B., Fabregat, A.A. & Gassiq, J.B. (2003). Burnout syndrome and coping strategies: A structural relations model. *Psychology in Spain*, 7 (1), 46-55.
- Ross, J.A. (1994). The impact of an inservice to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-384.
- Sava, F.A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: A path analysis. *Teacher and Teacher Education*, 18, 1007-1021.
- Shachar, H. & Shmuelevitz (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53-72.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6).

Swenson , D. N. (1990). An analysis of burnout rates among special education teachers across special days class category, organization and site variation. *Dissertation Abstract International*, 51 (5), 1580.

Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş-Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları. Ankara: Ekinoks.

Uzun, N. B., Gelbal, S. ve Öğretmen, T. (2010). TIMSS-R fen başarıları ve duyuşsal özellikler arasındaki ilişkinin modellenmesi ve modelin cinsiyetler bakımından karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 531-544.

Younghusband, L.J. (2006). High school teachers' perceptions of their working environment in Newfoundland: A ground theory study. http://72.14.207.104/search?q=cache:E_FfEg2NCSEJ adresinden erişildi.

Extended Abstract

Introduction

Burnout is a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do people-work' of some kind (Maslach and Jackson, (1981). Since teaching is demanding and challenging profession, teachers experienced high level of burnout. Considerable numbers of teachers suffered burnout and leave the profession every year (Bandura, 1997; Greenwood et al., 1990; Labone, 2005; Mykletun & Mykletun, 1999).

As a mediating factors social support and self-efficacy have often been made the focus of the burnout researchs. As a multidimensional structure, social support can be

defined as services introduced by individuals and institutions which diminish the negative outcomes of a stressful situation and develop adaptational efficacy (Kaner, 2007). Research suggested that social support can reduce burnout as a buffering factor or as a main effect (Greenglass et al., 1997). If people believe and receive social support when they need it, they will be less prone to stress and they will be able to cope better with the situational difficulties of interacting with their colleagues, and have less burnout (Brouwers et al., 2001; Leiter & Maslach, 1988).

Second key element in burnout research is self-efficacy. Self-efficacy is considered as a critical psychological mechanism underlying burnout. Self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments (Bandura, 1997). Friedman and Kass (2002) define the teacher self-efficacy belief as "the teacher's perception of his or her ability to (a) perform required professional tasks and to regulate relations involved in the process of teaching and educating students (classroom efficacy), and (b) perform organizational tasks, become part of the organization and its political and social processes (organizational efficacy)".

Several studies demonstrate that teachers who have high teaching efficacy and have social support when they need it, reported a low level of burnout (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Leiter & Maslach, 1988). In the teaching profession, exploring the factors that contribute to burnout can help alleviate teachers' burnout. The present study proposed and tested a model in which perceived professional self-efficacy and professional social support explain the path of influence on teacher burnout in two teacher groups. The model indicates that burnout is explained by professional efficacy and social support. No previous study has investigated the influence of social support and self-efficacy beliefs on teachers' burnout for different populations at the same time.

Method

Samples

The samples consisted of 212 (%47.1) special education teachers and 238 (%52.9) regular school teachers. Average age was 35.68 years with a range of 21 to 61 years (SD=9.20 age).

Instruments

Teachers completed The Professional Burnout Scale (Kaner et al., 2008a), The Professional Social Support Scale (Kaner, 2007) and The Professional Self-Efficacy Scale (Kaner et al., 2008b).

Procedure and Analysis

A structural equation modeling (SEM) procedure with maximum likelihood estimation was employed to determine the most likely direction of the relationships between burnout, self-efficacy belief and social support dimensions. The hypothetical model includes three hypotheses: first, it is expected that the teachers' perceived lack of social support from colleagues, principals, families and students will have negative effect on teachers' perceived self-efficacy. Second, it is expected that teachers' self-efficacy beliefs will have positive effect on their burnout. Lastly, it is expected that lack of social support will cause teacher burnout.

Results

First, measurement models for each of the variables were explored. Results showed that entire measurement models were confirmed. Then, computed variables were used in structural equation modelling that examined relationships among latent variables. Fit and modification indices indicated that three paths (professional self-efficacy → professional burnout, professional social support → professional burnout, and professional social support → professional self-efficacy) were statistically significant ($\beta = -0.27$, $t = -3.71$, $p < 0.05$; $\beta = -0.25$, $t = -3.24$, $p < 0.05$; $\beta = 0.33$, $t = 4.45$, $p < 0.05$ respectively) for *special education teachers*. The same values for the *regular teachers* were ($\beta = -0.22$, $t = -3.04$, $p < 0.05$; $\beta = -0.26$, $t = -3.33$, $p < 0.05$; $\beta = 0.46$, $t = 6.56$, $p < 0.05$ respectively). The results of path analyses showed that hypothetical model was confirmed for both special education and general education teachers. Model fit indexes were quite appropriate for *special education teachers* ($\chi^2_{(101)} = 243.70$, $\chi^2/sd = 2.41$, RMSEA=0.08, RMS=0.05, GFI=0.87, AGFI=0.83, NFI=0.95, NNFI=0.97, CFI=0.97) and *regular school teachers* ($\chi^2_{(101)} = 291.88$, $\chi^2/sd = 2.88$, RMSEA=0.08, RMS=0.05, GFI=0.87, AGFI=0.82,

NFI=0.95, NNFI=0.96, CFI=0.97). All path coefficients in the model were statistically significant ($p<0.01$).

Discussion and Conclusion

Teachers' level of perceived social support was predicted not only by the extent to which they feel burnout, but also by their evaluation of their professional efficacy. Also, teachers who were perceived less social support from school environment were more prone to burnout symptoms than their counterparts who feel their support system as high in this regard.

After exploration of the measure model and structural model, it is concluded that the hypothetical model is empirically confirmed. Significant relationships reflected that the supportive relationships prevent teachers' burnout and give them confidence, and make their efficacy belief developed.