

## The Study of Teachers' Self-Efficacy, Job Satisfaction, Life Satisfaction and Burnout

Bülent Baki TELEF\*

This study aims at investigating the relationship between the self-efficacy, job satisfactions, life satisfactions and burnout of teachers. Moreover, it was also studied that whether their level of self-efficacy, job satisfactions, life satisfaction and burnout differentiate according to some demographic variables. The sample of research consists of 349 class and branch teachers; %33,5 ( $n= 117$ ) participants are men and % 66.5 ( $n= 232$ ) participants are women. Result indicated that self-efficacy (efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, the efficacy for class management) has statistically significant positive relationship with teachers' job and life satisfactions, and has a negative relationship with their burnout. Moreover, some differences in teachers' self-efficacy, job and life satisfaction, burnout were determined according to some demographic variables.

**Key Words:** Self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction, burnout.

---

### SUMMARY

**Purpose and significance:** The purpose of this research is to study the relationship between the self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout of teachers. Besides, it was also studied that whether their level of self-efficacy, job satisfactions, life satisfaction and burnout differentiate according to some demographic variables. The results of this research are important in terms of the contribution to the studies to increase the self-efficacy, job satisfactions, life satisfaction of teachers and to decrease their burnout.

**Methods:** The sample of this research consists of 349 class and branch teachers. In this research, to collect the data, the self-efficacy scale, job satisfaction scale, life satisfaction scale, burnout inventory and personal information form were used. The data were analyzed by using Pearson Moments Correlation Analysis,  $t$ -Test and One-Way ANOVA.

**Results:** As a result of this research, it was found that self-efficacy (efficacy for student engagement, efficacy for instructional strategies, the efficacy for class management) has statistically significant positive relationship with teachers' job and life satisfactions, and has a negative relationship with their burnout. Moreover, some differences in teachers' self-efficacy, job and life satisfaction, burnout were determined according to some demographic variables.

**Discussion and Conclusions:** According to the research results, we can state that as the teachers' self-efficacy increases, their job and life satisfaction increase and their burnout decrease. Besides, the personal success of post-graduate teachers is higher than graduate teachers. The efficacy for classroom management of 11–15 year experienced teachers is better than 1–5 year experienced teachers. It was determined that 1–5 year experienced teachers have more depersonalization than 20–25 year experienced teachers. The personal success of 20–25 year experienced teachers is more than 1–5 year experienced teachers. Efficacy for student engagement, efficacy for classroom management, general self-efficacy, job satisfaction and personal accomplishment of classroom teachers are higher than branch teachers; classroom teachers live less burnout than branch teachers. It was found that life satisfaction of high school teachers is higher than primary school teachers. For further studies, it can be suggested that what information resources teachers' have effecting their self-efficacy should be determined. Besides, the efficacy fields can be determined according to teachers' branches. And also in-service trainings that provide experience in needed fields can be arranged.

---

\* Psychological Counselor, Buca Guidance and Research Central/ İzmir, bakitelef@gmail.com

# Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi

Bülent Baki TELEF\*

**ÖZ:** Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2008–2009 eğitim öğretim yılında İzmir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 349 sınıf ve branş öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların %33.5'i (n= 117) erkek, %66.5'i (n= 232) kadındır. Araştırmada verileri toplamak için Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Tükenmişlik Envanteri ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Tekniği, t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılmıştır. Araştırma sonunda öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterliklerinin, öğretmenlerin iş doyumları ve yaşam doyumları ile pozitif, tükenmişlikleri ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinde demografik değişkenlere göre bazı farklılıklar saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öz-yeterlik, iş doyum, yaşam doyum, tükenmişlik

## Giriş

Günümüzde öğretmenlerin çalışma alanları çok yönlü olup sadece öğretimsel faaliyetlerle sınırlı değildir. Aynı zamanda öğretmenler ders programları, öğrenciler, veliler, okul topluluğu ve alanı ile ilgili pek çok görev üstlenmektedirler (Pillay, Goddard ve Wilss, 2005). Öğretmenler, eğitim politikalarında sıkça yapılan değişiklikler, ekonomik güçlükler, iş yükü, veli ve öğrencilerin ilgisizliği, okul yöneticileri ile yaşanan sorunlardan dolayı işlerinde yetersizlik, doyumsuzluk ve tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Öz-yeterlik algısı, insanların belirlemiş oldukları performansı elde etmek için gerekli olan eylemi gerçekleştirme ve organize etme kapasitesi ile ilgili yargıları olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1986: 396). Öğretmen öz-yeterliği ise, öğretmenin belirli bir bağlamda öğretmenlik görevini başarması için gerekli olan eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik kapasitesi ile ilgili inançlarıdır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Sosyal-bilişsel teoriye dayalı öğretmen yeterliği, verilen eğitimsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan aktiviteleri gerçekleştirme, organize etme, planlama yeteneği ile ilgili öğretmenin kişisel inançları olarak kavramsallaştırılmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2009).

Billheimer'e (2006) göre yüksek öğretmen öz-yeterliği karar vermeyi, ailenin okula ilgisini artırmayı ve olumlu okul iklimi oluşturmayı etkilemektedir. Öğretmenin öz-yeterliği ne kadar yükselirse, ısrarcı bir şekilde engellerin üstesinden gelme ve başarısızlığa karşı sebat etmeleri o kadar olasıdır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler güven, gayret, ısrar, çaba gibi spesifik ve gözlemlenebilir davranışlar sergilemeye meyillidirler. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeleri için daha uzun süre zaman harcarlar ve özellikle düşük yeteneğe sahip öğrencilere karşı daha sorumlu ve içten davranırlar (Lewandowski, 2005). Yeterlik duygusu düşük olan öğretmenler, öğrencilerin çalışması için negatif cezalar uygulayan, dışsal teşviklere güvenen, sınıf davranışlarını sert bir şekilde kontrol etmeye çalışan ve öğrencilerin motivasyonları ile ilgili olumsuz bir görüşe sahip olan kişilerdir. Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler ise öğrencileri için başarı deneyimleri sağlarlar. Oysaki öz-yeterliği düşük olan öğretmenler, öğrencinin bilişsel gelişimine ve kendi kapasiteleri ile ilgili yargılarına zarar verirler.

\*Psikolojik Danışman, Buca Rehberlik ve Araştırma Merkezi/ İzmir, bakitelefe@gmail.com

Öğretmen öz-yeterliği, değişik alan ve seviyelerde öğrencilerin başarıma inançlarını ve öğrenci başarısını artırır. Öz-yeterlik bulaşıcıdır. Öğrenciler, öğretmenin kendisine olan güven duygusunu kolayca yakalayabilirler. Öz güvene sahip öğretmenler, öğrencilerin öz güvenlerinin oluşmasına yardımcı olurlar. Kendine güveni olmayan öğretmenler, kendine güveni olmayan öğrenciler yetiştirmektedirler (Pajares, 2005: 361).

İş doyumunu ve yeterlik, öğretmenin profesyonelliğini sürdürmede önemli değişkenlerdir (Pillay, Goddard ve Wilss, 2005). Brouwers, Evers ve Tomic (2001) iş performansından tatmin olmayan öğretmenlerin, okul personelinden destek almaya yönelik yeteneklerinden şüphe duymaya başlayabileceklerini belirtmişlerdir. Hodges (2005) kişinin eylemleri ile ilgili yargıların tatmine ya da tatminsizliğe sebep olabileceğini ifade etmiştir. Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone'e (2006) göre yüksek öz-yeterlik inançlarına sahip öğretmenlerin, iş tatminini güçlendiren ve besleyen kişiler arası ağları geliştirmeleri ve uygun koşulları oluşturmaları daha olasıdır. Bireyin işe devamsızlığı, işten tatminsizliği, performans düşüklüğü gibi pek çok konunun çalışma yaşamındaki doyum eksikliğinden kaynaklandığı açıktır. Modern örgütlerde, iş doyumunun bağımsız değişken olarak ele alındığı ve bu yönde insan kaynakları politikaları geliştirildiği de görülmektedir. Bu doğrultuda, bireyin yaşam kalitesi ve çalışma yaşamı kalitesi artırılarak, yaşam ve iş doyumunun yükseltilmesi önem kazanmıştır (Keser, 2005).

Yaşam doyumunu, bireylerin kendi yaşam örüntüleri ve standartları ile ilişkili süreçlerin bir bütünüdür. Öğretmenlerin ekonomik durumları, mesleki statüleri, hizmet verdikleri çevre koşulları ve beklenti düzeyleri gibi değişkenler onların yaşam doyumlarını etkileyen unsurlardır. Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik düzeylerini algılama biçimleri, yaşam doyumlarını etkilemektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). İş ya da çalışma zamanı bireyin yaşamı içinde önemli bir yer tutmakta ve bireysel hedeflere ulaşma düzeyini artırmasa da yaşam doyumunu artırmaktadır. Yaşam doyumunu bir anlamda bireyin belirlediği hedeflere ulaşma derecesi olarak da tanımlanmaktadır (Aysan ve Bozkurt, 2004). Öz-yeterlik ile yaşam doyumunu arasındaki olumlu ilişki, öz-yeterliği yüksek kişilerin stresli durumların üstesinden gelmeye yönelik başa çıkma yeterliklerine sahip olmalarından anlaşılabilir. Onlar "Ben onu yapabilirim." tutumuna sahiptirler (Azar, Vasudeva ve Abdollahi, 2006).

Tükenmişlik, kişisel başarının azalması, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme sendromu olarak tanımlanmıştır. Duygusal tükenme, tükenmişliğin anahtar bir kavramı olarak belirtilmiştir (Maslach ve Jackson, 1981). Önceleri tükenmişliğin oluşumunda en önemli etkenin birey olduğu düşünülmüş ve çözüm olarak bireyin işten ayrılması görülmüştür. Sonraları tükenmişliğin bireysel değişkenlerden çok meslek ve iş ortamı ile ilgili değişkenlerden etkilenen örgütsel bir sorun olduğu görüşü yaygınlaşmıştır (Ardıç ve Polatçı, 2009). Öğretmen tükenmişliği okullarda ve okul sistemlerinde çok önemlidir (Dorman, 2003). Tükenmişlik, yaygın görülen ve sadece öğretmenlerde değil, ülkenin eğitim sisteminde de sorunlara yol açan bir durumdur (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003). Öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişki karşılıklıdır (Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Öğretmenlerin sınıf düzenini ve disiplinini sürdürme kapasitesi ile ilgili inançlarının tükenmişliğin önemli derecede tahmin edicisi olduğu saptanmıştır (Friedman ve Farber, 1992; Brouwers ve Tomic 1998; Brouwers ve Tomic, 1999).

Bu çalışmada, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasında ilişkiler var mıdır? Ayrıca çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, iş doyumlarının, yaşam doyumlarının ve tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 2- Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri cinsiyete göre anlamlı fark göstermekte midir?

- 3- Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri eğitim düzeyine göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 4- Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri çalışma yılına göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 5- Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri mezun oldukları alanda çalışıp çalışmamasına göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 6- Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri branşa göre anlamlı fark göstermekte midir?
- 7- Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri okul türüne göre anlamlı fark göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu araştırma betimsel, ilişkisel ve nedensel karşılaştırma yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb) özetler. Korelasyonel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları, insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğer., 2009: 21-22).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinde metropol bölgede Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 33417 öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evreni oluşturan okullardan tesadüfi yöntemle seçilen 349 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin %33.5'i ( $n= 117$ ) erkek, %66.5'i ( $n= 232$ ) bayandır. Katılımcıların 127'si (%36,4) sınıf öğretmeni, 222'si (%63,6) branş öğretmenidir. Öğretmenlerin 264'ü (%75,6) ilköğretimde, 85'i ise (%24,4) ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Tükenmişlik Envanteri ve öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak için ise Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### Öğretmen Öz-yeterliği Ölçeği

Öğretmen öz-yeterliği ölçeği Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Öğrenci Katılımını Sağlama Yeterliği, Öğretim Stratejileri Kullanma Yeterliği ve Sınıf Yönetimi Yeterliği adını taşıyan üç alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipinde “yetersiz”(1) den “çok yeterliğe” (9) kadar dokuzlu olarak derecelendirilmiştir. Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) yapmış oldukları güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ( $\alpha$ ) .94, öğrenci katılımında yeterlik .87, öğretimsel stratejilerde yeterlik .91, sınıf yönetiminde yeterlik .90 olarak bulunmuştur. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin (TSES) Türkçeye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) ölçeği “Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale” (TTSES) şeklinde adlandırmışlardır. Araştırmacılar, 628 adet Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ( $\alpha$ ) toplam öz-yeterlik .93, öğrenci katılımında yeterlik .82, öğretimsel stratejilerde yeterlik .86, sınıf yönetiminde yeterlik .84 olarak bulmuşlardır.

## **İş Doyumu Ölçeği (İDÖ)**

İş doyumu ölçeği Tezer (1991) tarafından geliştirilen ve iş doyumunu ölçmek amacıyla 10 maddeden oluşan dördümlü Likert tipi bir ölçektir. Maddeler 1 ile 4 arasında puanlanır. Ölçekten alınacak en düşük ve en yüksek puan 10 ile 40 arasında olup 20 ve daha yüksek puanlar iş doyumunun olduğu biçiminde değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ( $\alpha$ ) .91 olarak bulunmuştur (Sayıl ve diğer., 1997).

## **Yaşam Doyumu Ölçeği**

Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen Yaşam Doyumu Ölçeği, Köker (1991) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek “hiç uygun değil” (1) ile “tamamıyla uygun” (7) arasında değişen Likert tipinde 5 maddeden oluşan bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Köker (1991) ölçeğin üç hafta arayla uygulanan test tekrar test tutarlılık katsayısının  $r = .85$ , madde-test korelasyonlarının ise  $r = .71$  ile  $r = .80$  arasında olduğunu belirlemiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ( $\alpha$ ) .76’dır. Ölçekten alınan puan 5 ile 35 arasında değişmektedir.

## **Maslach Tükenmişlik Envanteri**

Ölçek Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Ergin (1992) tarafından Türkçeye çevrilen envanterin 235 kişilik (doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis vb.) bir grupta ön denemesi yapılmış, bu gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda envanterde bazı değişiklikler yapılmıştır. Özgün formu “hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün” şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Türkçe uyarlaması ise “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman” şeklinde 5 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır.

Ölçek duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Ergin (1992) ve Çam (1992) tarafından yapılmıştır. 552 doktor ve hemşireden elde edilen verilerin üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ( $\alpha$ ) duygusal tükenme .83, duyarsızlaşma .65, kişisel başarı .72’dir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin tekrar test tekrar güvenilirlik katsayıları ise duygusal tükenme  $r = .83$ , duyarsızlaşma  $r = .72$ , kişisel başarı  $r = .67$ ’dir. Çam (1992) yapmış olduğu güvenilirlik çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısını ( $\alpha$ ) duygusal tükenme .89, duyarsızlaşma .71, kişisel başarı .72 olarak bulmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puan, kişisel başarı alt boyutundan alınan düşük puan tükenmişliği göstermektedir. Kişisel başarı alt faktörü ters ya da düz olarak puanlanabilmektedir. Yurt dışındaki çalışmalarda ters olarak puanlanmakta ve ‘kişisel başarının azalması’ veya ‘kişisel başarısızlık’ olarak ifade edilmektedir. Olumlu ifadelerden oluşan bu alt ölçek düz olarak puanlandığında ‘kişisel başarı’ olarak değerlendirilmektedir. Yurt içindeki çalışmalarda Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin alt faktörleri düz olarak puanlanmakta ve ölçeğin üçüncü alt ölçeği ‘kişisel başarı’ kavramıyla ifade edilmektedir (Gündüz, 2005).

## **Kişisel Bilgi Formu**

Öğretmenlerin demografik bilgilerini toplamak için oluşturulmuştur. Bu formda öğretmenlerin cinsiyet, branş, çalışma yılı, eğitim düzeyi, okul türü ve mezun oldukları alanda çalışıp çalışmamaları gibi kişisel bilgileri yer almaktadır.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Tekniği,  $t$ -testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma verilerindeki her alt problem parametrik testler için yeterli gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik istatistik

tekniklerinin öncül kriteri olan normallik varsayımı Kolmogorov Smirnov testiyle incelenmiştir. İlgili alt problemlere ait değişkenlerin Kolmogorov Smirnov analizi sonucunda anlamsız çıktığı için parametrik tekniklerin (*t*-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi) kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyen Pearson Momentler Korelasyon Katsayısı Tekniği araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş doyumunu, yaşam doyumunu ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemek için kullanılmıştır. Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2005) göre iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farklı manidar olup olmadığını test etmek için kullanılan *t*- testi araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlikleri, yaşam doyumları, iş doyumları ve tükenmişliklerinin cinsiyete, eğitim düzeyine, mezun oldukları alanda çalışıp çalışmamalarına, branşlara ve okul türüne göre farklılaşarak farklılaşmadığını belirlemek amacıyla kullanılmıştır. İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki fark anlamlı olup olmadığını test etmek üzere uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Anova) öğretmenlerin öz-yeterlikleri, yaşam doyumları, iş doyumları ve tükenmişliklerinin çalışma yılına göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için kullanılmıştır. Anlamlı olarak belirlenen Anova sonuçlarında çoklu karşılaştırma yapmak için Scheffe testinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri arasındaki ilişkilere ve öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### 1- Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri ile İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

**Tablo 1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri İle Yaşam Doyumları, İş Doyumları ve Tükenmişlikleri Arasındaki Korelasyon Sonuçları**

	Yaşam Doyumu	İş Doyumu	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı	Tükenmişlik
ÖKSY	,19**	,34**	-,24**	-,15**	,28**	-,30**
ÖSKY	,11*	,26**	-,15**	-,14**	,27**	-,24**
SY Y	,12**	,26**	-,21**	-,17**	,28**	-,28**
GÖY	,15**	,31**	-,22**	-,17**	,29**	-,30**

\*P<0, 05, \*\*P<0, 01

ÖKSY: Öğrenci Katılımını Sağlama Yeterliği, ÖSKY: Öğretim Stratejilerini Kullanma Yeterliği, SY Y: Sınıf Yönetimi Yeterliği, GÖY: Genel Öz-yeterlik.

Tablo 1 incelendiğinde öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama yeterliği ile yaşam doyumunu ( $r = .19$ ), iş doyumunu ( $r = .34$ ) ve tükenmişliğin alt boyutu kişisel başarı ( $r = .28$ ) arasında pozitif; duygusal tükenme ( $r = -.24$ ), duyarsızlaşma ( $r = -.15$ ) ve genel tükenmişlik ( $r = -.30$ ) arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ile yaşam doyumunu ( $r = .11$ ), iş doyumunu ( $r = .26$ ) ve kişisel başarı ( $r = .27$ ) arasında pozitif; duygusal tükenme ( $r = -.15$ ), duyarsızlaşma ( $r = -.14$ ) ve genel tükenmişlik ( $r = -.24$ ) arasında negatif ilişki olduğu gözlenmektedir. Sınıf yönetimi yeterliği ile yaşam doyumunu ( $r = .12$ ), iş doyumunu ( $r = .26$ ) ve kişisel başarı ( $r = .28$ ) arasında pozitif; duygusal tükenme ( $r = -.21$ ), duyarsızlaşma ( $r = -.17$ ), ve genel tükenmişlik ( $r = -.28$ ), arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Genel öz-yeterlik ile yaşam doyumunu ( $r = .15$ ), iş doyumunu

( $r = .31$ ) ve kişisel başarı ( $r = .29$ ) arasında pozitif; duygusal tükenme ( $r = -.22$ ), duyarsızlaşma ( $r = -.17$ ) ve genel tükenmişlik ( $r = -.30$ ) arasında negatif ilişki olduğu saptanmıştır.

2- Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerine Ait Bulgular

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin Cinsiyete Göre Anlamlı Fark İle İlgili t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
ÖKSY	Kadın	232	52,09	7,82	347	,518	,604
	Erkek	117	51,62	8,36			
SYY	Kadın	232	54,99	8,34	347	,232	,817
	Erkek	117	54,76	8,66			
ÖSKY	Kadın	232	56,58	7,65	347	1,373	,171
	Erkek	117	55,34	8,63			
GÖY	Kadın	232	163,67	21,31	347	,762	,446
	Erkek	117	161,73	24,45			
İş Doyumu	Kadın	232	20,09	4,52	347	,462	,645
	Erkek	117	20,32	4,37			
Yaşam Doyumu	Kadın	232	20,33	7,13	347	1,328	,185
	Erkek	117	19,27	6,81			
Duygusal Tükenme	Kadın	232	13,33	6,22	347	1,535	,126
	Erkek	117	12,29	5,43			
Kişisel Başarı	Kadın	232	22,07	4,05	346	,727	,468
	Erkek	117	21,72	4,54			
Duyarsızlaşma	Kadın	232	4,00	3,11	346	1,827	,069
	Erkek	117	4,66	3,35			
Tükenmişlik	Kadın	232	27,25	10,23	347	,009	,993
	Erkek	117	27,26	10,74			

$p < ,05$

Tablo 2 incelendiğinde öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama yeterliği ( $t_{347} = ,518$ ,  $p = ,604$ ), sınıf yönetimi yeterliği ( $t_{347} = ,232$ ,  $p = ,817$ ), öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ( $t_{347} = 1,373$ ,  $p = ,171$ ) ve genel öz-yeterlikte ( $t_{347} = ,762$ ,  $p = ,446$ ) cinsiyete göre farklılık belirlenmemiştir. Öğretmenlerin iş doyumu ( $t_{347} = ,462$ ,  $p = ,645$ ) ve yaşam doyumlarında da ( $t_{347} = 1,328$ ,  $p = ,185$ ) cinsiyet farkı görülmemiştir. Ayrıca tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ( $t_{347} = 1,535$ ,  $p = ,126$ ), kişisel başarı ( $t_{346} = ,727$ ,  $p = ,468$ ), duyarsızlaşma ( $t_{346} = 1,827$ ,  $p = ,069$ ) ve genel tükenmişlik ( $t_{347} = ,009$ ,  $p = ,993$ ) düzeyinde de cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır.

3- Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerine Ait Bulgular

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin Eğitim Düzeyine Göre Anlamlı Fark İle İlgili t-Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
ÖKSY	Lisans	319	52,00	8,04	347	,503	,615
	Lisansüstü	30	51,23	7,64			
SYY	Lisans	319	54,92	8,47	347	,011	,991
	Lisansüstü	30	54,90	8,29			
ÖSKY	Lisans	319	56,10	7,95	347	,475	,635
	Lisansüstü	30	56,83	8,69			
GÖY	Lisans	319	163,03	22,40	347	,014	,990
	Lisansüstü	30	162,97	22,78			
İş Doyumu	Lisans	319	20,27	4,44	347	1,415	,158
	Lisansüstü	30	19,07	4,74			
Yaşam Doyumu	Lisans	319	20,09	6,99	347	1,01	,312
	Lisansüstü	30	18,73	7,43			
Duygusal Tükenme	Lisans	318	12,94	6,03	347	,522	,602
	Lisansüstü	30	13,53	5,30			
Kişisel Başarı	Lisans	318	11,01	4,70	347	2,553	,011*
	Lisansüstü	30	13,33	5,36			
Duyarsızlaşma	Lisans	319	4,28	3,27	346	,942	,347
	Lisansüstü	30	3,70	2,33			
Tükenmişlik	Lisans	319	27,09	10,55	347	,942	,347
	Lisansüstü	30	28,97	8,48			

$p < ,05$

Tablo 3 incelendiğinde öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama yeterliği ( $t_{347} = ,503$ ,  $p = ,615$ ), sınıf yönetimi yeterliği ( $t_{347} = ,011$ ,  $p = ,991$ ), öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ( $t_{347} = ,475$ ,  $p = ,635$ ), genel öz-yeterlik ( $t_{347} = ,014$ ,  $p = ,990$ ), iş doyumu ( $t_{347} = 1,415$ ,  $p = ,158$ ), yaşam doyumu ( $t_{347} = 1,01$ ,  $p = ,312$ ), genel tükenmişlik ( $t_{347} = ,942$ ,  $p = ,347$ ), tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ( $t_{347} = ,522$ ,  $p = ,602$ ) ve duyarsızlaşmada ( $t_{346} = ,942$ ,  $p = ,347$ ) eğitim düzeyine göre farklılık saptanmamıştır; fakat tükenmişliğin kişisel başarı ( $t_{347} = 2,553$ ,  $p = ,011$ ) alt boyutunda eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin ( $\bar{x} = 13,33$ ,  $ss = 5,36$ ) lisans mezunu ( $\bar{x} = 11,01$ ,  $ss = 4,70$ ) olan öğretmenlere göre kişisel başarılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.



4- Öğretmenlerin Çalışma Yılına Göre Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerine Ait Bulgular

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, Yaşam Doyumları, İş Doyumları ve Tükenmişliklerinin Çalışma Yılına Göre ANOVA Analiz Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
ÖKSY	Gruplar arası	407,20	5	81,440	1,277	,273
	Grup içi	21871,41	343	63,765		
	Toplam	22278,61	348			
ÖSKY	Gruplar arası	250,79	5	50,158	,780	,564
	Grup içi	22044,23	343	64,269		
	Toplam	22295,03	348			
SY Y	Gruplar arası	1097,41	5	219,481	3,177	<b>,008*</b>
	Grup içi	23695,185	343	69,082		
	Toplam	24792,590	348			
GÖY	Gruplar arası	4428,205	5	885,641	1,785	,115
	Grup içi	170229,611	343	496,296		
	Toplam	174657,817	348			
İş Doyumu	Gruplar arası	86,326	5	17,265	,862	,507
	Grup içi	6866,699	343	20,020		
	Toplam	6953,026	348			
Yaşam Doyumu	Gruplar arası	427,098	5	85,420	1,744	,124
	Grup içi	16798,719	343	48,976		
	Toplam	17225,817	348			
Duygusal Tükenme	Gruplar arası	70,278	5	14,056	,391	,855
	Grup içi	12335,676	343	35,964		
	Toplam	12405,954	348			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	264,935	5	52,987	3,063	<b>,010*</b>
	Grup içi	5915,418	342	17,297		
	Toplam	7986,264	347			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	179,735	5	35,947	3,632	<b>,003*</b>
	Grup içi	3385,331	342	9,899		
	Toplam	3565,066	347			
Tükenmişlik	Gruplar arası	834,527	5	166,905	1,558	,171
	Grup içi	36752,263	343	107,149		
	Toplam	37586,791	348			

\*  $p < ,05$

Tablo 4'teki ANOVA sonucuna göre öğretmenlerin çalışma yılına göre yaşam doyumları, genel öz-yeterlik ve öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği, genel tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ve iş doyumunda anlamlı farklılık bulunmamıştır. Fakat öz-yeterliğin alt boyutlarından sınıf yönetimi yeterliğinde ( $F_{5-343} = 3,177, p = ,008$ ) ve tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşma ( $F_{5-342} = 3,632, p = ,003$ ) ve kişisel başarıda ( $F_{5-342} = 3,063, p = ,010$ ) anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliğinde, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda çalışma yıllarına göre farklılığın hangi yıllar arasında olduğuna bakmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 11–15 yıl ( $\bar{x} = 56,92, ss = 7,77$ ) arası çalışan öğretmenlerin ve 1–5 yıl ( $\bar{x} = 52,23, ss = 10,52$ ) arasında çalışanlardan daha yüksek sınıf yönetimi öz-yeterliğine sahip oldukları ve 1–5 yıl ( $\bar{x} = 5,25, ss = 3,25$ ) arasında çalışan öğretmenlerin 20–25 yıl ( $\bar{x} = 3,13, ss = 2,99$ ) arasında çalışan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları saptanmıştır. Ayrıca 20–25 yıl ( $\bar{x} = 23,36, ss = 5,24$ ) arasında çalışan öğretmenlerin kişisel başarılarının 1–5 yıl ( $\bar{x} = 21,13, ss = 4,89$ ) arasında çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu saptanmıştır.

#### 5- Öğretmenlerin Mezun Oldukları Alanda Çalışıp Çalışmamasına Göre Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerine Ait Bulgular

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin Mezun Oldukları Alanda Çalışıp Çalışmamalarına Göre Anlamlı Fark İle İlgili t-Testi Sonuçları

	Alanda	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
ÖKSY	Çalışan	238	52,20	8,34	347	,905	,366
	Çalışmayan	111	51,37	7,23			
SYY	Çalışan	238	55,16	8,77	347	,773	,440
	Çalışmayan	111	54,41	7,71			
ÖSKY	Çalışan	238	56,65	8,13	347	1,638	,102
	Çalışmayan	111	55,14	7,67			
GÖY	Çalışan	238	164,00	23,02	347	1,199	,231
	Çalışmayan	111	160,92	20,98			
İş Doyumu	Çalışan	238	19,96	4,52	347	1,293	,197
	Çalışmayan	111	20,62	4,34			
Yaşam Doyumu	Çalışan	238	19,91	7,22	347	,254	,800
	Çalışmayan	111	20,12	6,65			
Duygusal Tükenme	Çalışan	238	13,14	6,13	347	,687	,492
	Çalışmayan	111	12,67	5,62			
Kişisel Başarı	Çalışan	238	21,74	4,30	346	1,413	,158
	Çalışmayan	111	22,42	4,00			
Duyarsızlaşma	Çalışan	238	4,35	3,06	346	1,048	,295
	Çalışmayan	111	3,96	3,50			
Tükenmişlik	Çalışan	238	27,75	10,36	347	1,291	,198
	Çalışmayan	111	26,21	10,42			

$p < ,05$

Tablo 5 incelendiğinde öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama yeterliği ( $t_{347}= ,905, p= ,366$ ), sınıf yönetimi yeterliği ( $t_{347}= ,773, p= ,440$ ) ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ( $t_{347}= 1,638, p= ,102$ ) ve genel öz-yeterlik düzeylerinde ( $t_{347}= 1,199, p= ,231$ ) öğretmenlerin mezun oldukları alanda çalışıp çalışmamalarına göre anlamlı fark belirlenmemiştir. Öğretmenlerin iş doyumunu ( $t_{347}= 1,293, p= ,197$ ) ve yaşam doyumlarında da ( $t_{347}= ,254 p= ,800$ ) mezun oldukları alanda çalışıp çalışmamalarına göre farklılık bulunmamıştır. Ayrıca tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ( $t_{347}= ,687, p= ,492$ ), kişisel başarı ( $t_{346}= 1,413, p= ,158$ ), duyarsızlaşma ( $t_{346}= 1,048, p= ,295$ ) ve genel tükenmişlik ( $t_{347}= 1,291, p= ,198$ ) düzeylerinde de öğretmenlerin mezun oldukları alanda çalışıp çalışmamalarına göre anlamlı fark saptanmamıştır.

#### 6- Öğretmenlerin Branşlarına Göre Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerine Ait Bulgular

**Tablo 6. Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin Branşlara Göre Anlamlı Fark İle İlgili t-Testi Sonuçları**

	Branş	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
ÖKSY	Sınıf	127	53,45	7,74	322	2,694	<b>,007*</b>
	Branş	222	51,07	8,03			
SYY	Sınıf	127	56,18	7,56	322	2,127	<b>,034*</b>
	Branş	222	54,19	8,83			
ÖSKY	Sınıf	127	56,52	7,63	322	,618	,537
	Branş	222	55,97	8,22			
GÖY	Sınıf	127	166,15	21,28	322	1,980	<b>,048*</b>
	Branş	222	161,23	22,87			
İş Doyumu	Sınıf	127	21,00	4,34	322	2,649	<b>,008*</b>
	Branş	222	19,69	4,48			
Yaşam Doyumu	Sınıf	127	19,41	6,59	322	1,140	,255
	Branş	222	20,30	7,27			
Duygusal Tükenme	Sınıf	127	11,35	5,44	322	3,948	<b>,000*</b>
	Branş	222	13,92	6,07			
Kişisel Başarı	Sınıf	127	22,71	3,91	321	2,493	<b>,013*</b>
	Branş	222	21,51	4,41			
Duyarsızlaşma	Sınıf	127	3,90	3,42	321	1,456	,146
	Branş	222	4,42	3,06			
Tükenmişlik	Sınıf	127	24,54	10,04	322	3,760	<b>,000*</b>
	Branş	222	28,81	10,29			

$p < ,05$

Tablo 6 incelendiğinde öz-yeterliğin alt boyutlarından öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ( $t_{322}= ,618, p= ,537$ ), yaşam doyumunu ( $t_{322}= 1,140, p= ,255$ ) ve tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşmada ( $t_{321}= 1,456 p= ,146$ ) branşa göre anlamlı farklılık saptanmamıştır; fakat öğrenci katılımını sağlama yeterliği ( $t_{322}= 2,694, p= ,007$ ), sınıf yönetimi yeterliği ( $t_{322}= 2,127, p= ,034$ ), genel öz-yeterlik ( $t_{322}= 1,980, p= ,048$ ), iş doyumunu ( $t_{322}= 2,649, p= ,008$ ), genel tükenmişlik ( $t_{322}= 3,760, p=$

,000), duygusal tükenme ( $t_{322}= 3,948, p= ,000$ ) ve kişisel başarı ( $t_{321}=2,493, p= ,013$ ) alt boyutunda bransa göre anlamlı farklılık saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımını sağlama yeterliği ( $\bar{x}= 53,45, ss.=7,74$ ), sınıf yönetimi yeterliği ( $\bar{x}= 56,18, ss.= 7,56$ ), genel öz-yeterlik ( $\bar{x}= 166,15, ss.= 21,28$ ), iş doyumunu ( $\bar{x}= 21,00, ss.= 4,34$ ) ve kişisel başarıları ( $\bar{x}= 22,71, ss.= 3,91$ ) branş öğretmenlerinin öğrenci katılımını sağlama yeterliği ( $\bar{x}= 51,07, ss.= 8,03$ ), sınıf yönetimi yeterliği ( $\bar{x}= 54,19, ss.= 8,83$ ), genel öz-yeterlik ( $\bar{x}= 161,23, ss.= 22,87$ ), iş doyumunu ( $\bar{x}= 19,69, ss.= 4,48$ ) ve kişisel başarılarından ( $\bar{x}=21,51, ss.= 4,41$ ) daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{x}= 24,54, ss.= 10,04$ ) branş öğretmenlerine ( $\bar{x}= 28,81, ss.= 10,29$ ) göre daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

#### 7- Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerine Ait Bulgular

**Tablo 7. Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin Okul Türüne Göre Anlamlı Fark İle İlgili t-Testi Sonuçları**

	Okul türü	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
ÖKSY	İlköğretim	264	52,34	7,85	347	1,666	,097
	Ortaöğretim	85	50,68	8,38			
SYY	İlköğretim	264	54,97	8,27	347	,206	,837
	Ortaöğretim	85	54,75	8,99			
ÖSKY	İlköğretim	264	56,38	7,72	347	,862	,389
	Ortaöğretim	85	55,51	8,84			
GÖY	İlköğretim	264	163,68	21,70	347	,979	,328
	Ortaöğretim	85	160,95	24,46			
İş Doyumu	İlköğretim	264	20,29	4,44	347	,931	,353
	Ortaöğretim	85	19,78	4,55			
Yaşam Doyumu	İlköğretim	264	19,42	6,85	347	2,645	<b>,009*</b>
	Ortaöğretim	85	21,72	7,36			
Duygusal Tükenme	İlköğretim	264	12,84	6,13	347	,835	,405
	Ortaöğretim	85	13,46	5,46			
Kişisel Başarı	İlköğretim	264	22,04	4,07	346	,689	,491
	Ortaöğretim	85	21,68	5,66			
Duyarsızlaşma	İlköğretim	264	4,31	3,35	346	,829	,408
	Ortaöğretim	85	3,98	2,72			
Tükenmişlik	İlköğretim	264	27,09	10,65	347	,504	,614
	Ortaöğretim	85	27,75	9,59			

$p < ,05$

Tablo 7 incelendiğinde öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama yeterliği ( $t_{347}= 1,666, p= ,097$ ), sınıf yönetimi yeterliği ( $t_{347}= ,206, p= ,837$ ), öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ( $t_{347}= ,862, p= ,389$ ) ve genel öz-yeterlik düzeylerinde ( $t_{347}= ,979, p= ,328$ ) okul türüne göre

anamlı fark belirlenmemiştir. İş doyumunu ( $t_{347} = ,931$   $p = ,353$ ), genel tükenmişlik ( $t_{347} = ,504$ ,  $p = ,614$ ) düzeyleri ve tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ( $t_{347} = ,835$ ,  $p = ,405$ ), kişisel başarı ( $t_{346} = ,689$ ,  $p = ,491$ ) ve duyarsızlaşma ( $t_{346} = ,829$ ,  $p = ,408$ ) alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmamıştır; fakat öğretmenlerin yaşam doyumlarında okul türüne göre anlamlı farklılık saptanmıştır ( $t_{346} = 2,645$ ,  $p = ,009$ ). Ortaöğretim öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 21,72$ ,  $ss. = 7,36$ ) yaşam doyumlarının ilköğretim öğretmenlerinin ( $\bar{x} = 19,42$ ,  $ss. = 6,85$ ) yaşam doyumlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın sonunda, öğretmenlerin genel öz-yeterlikleri ve öz-yeterliğin alt boyutu olan öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği ile iş doyumunu arasında pozitif ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bulgu literatürdeki araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Staples ve ark, 1999; Judge ve Bono, 2001; Judge, Erez, Bono ve Thoresen, 2002; Caprara, Barbaranelli, Borgogni ve Steca, 2003; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Skaalvik ve Skaalvik, 2007; Gençtürk, 2008; Gür, 2008; Duffy ve Lent, 2009; Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği ve genel öz-yeterlikleri artıkça iş doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlikleri ve öz-yeterliğin alt boyutu olan öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği ile yaşam doyumunu arasında düşük de olsa pozitif ilişki saptanmıştır. Sahranç (2007) stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluk kaygı ve yaşam doyumlarıyla ilişkili bir akış modeli adlı çalışmasında öz-yeterliğin yaşam doyumunu üzerinde dolaylı etkisi olduğunu saptamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri artıkça yaşam doyumları da artmaktadır. Öğretmenlerin genel öz-yeterlikleri ve öz-yeterliğin alt boyutu olan öğrenci katılımını sağlama yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği ile tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarı arasında pozitif; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik arasında negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgu gerek ülkemizde gerekse yurt dışında yapılan araştırma sonuçları ile tutarlık göstermektedir (Brouwers, Will, Evers ve Tomic, 2001; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Çimen, 2007; Karahan, 2008; Mede, 2009). Ülkemizde Çimen (2007) ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ile öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışma sonucunda, öğretmen tükenmişlik yaşantısı ile yeterlik algısı arasında tükenmişliğin kişisel başarı boyutu ile sınıf yönetimi yeterliği, öğretim stratejilerini kullanma ve öğrenci katılımını sağlama yeterliği boyutları arasında olumlu; tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile öğrenci katılımını sağlama yeterliği arasında olumsuz ilişki olduğunu bulmuştur. Karahan (2008) özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Evers, Brouwers ve Tomic'in (2002) Hollanda eğitim sistemindeki değişikliklerin öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve tükenmişlikleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada öz-yeterlik inançları ile duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında negatif, kişisel başarı boyutu arasında ise pozitif ilişki bulmuşlardır. Ayrıca Brouwers, Evers ve Tomic (2001) öz-yeterlik üzerinde tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarının önemli etkisi olduğunu saptamışlardır. Brouwers ve Tomic (1999) sınıf yönetimi öz-yeterliğinin öğretmenlerin tükenmişliğini açıklamada yararlı bir yapı olarak kullanabileceğini belirtmişlerdir. Bazı araştırmacılar da öğretmen öz-yeterliğinin tükenmişliğe karşı koruyucu bir faktör olabileceğini ifade etmişlerdir (Jennett, Haris ve Mesibov, 2003; Schwarzer ve Hallum, 2008). Bu bulgulara dayalı olarak öğretmenlerin öz-yeterlikleri artıkça tükenmişlikleri azalmaktadır. Kişisel olarak öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğine sahip olan, sınıf yönetiminde kendini yeterli hisseden öğretmenlerin daha az duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşamaları ve daha fazla kişisel başarı elde etmeleri olasıdır.

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişlikleri cinsiyete göre incelendiğinde öz-yeterliğin alt boyutlarından öğrenci katılımını sağlama yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği ve öğretim stratejilerini kullanma yeterliğinde cinsiyete bağlı anlamlı fark belirlenmemiştir. Ülkemizde Karahan'ın (2008) özel eğitim öğretmenleri, Gençtürk'ün (2008) ve Yılmaz ve Bökeoğlu'nun (2008) ilköğretim öğretmenleri, Üstüner ve diğerlerinin (2009) ortaöğretim öğretmenleri, Aksoy ve Diken'in (2009) ve Özgün'ün (2007) rehber öğretmenler ve yurt dışında

Jennett, Haris ve Mesibov'un (2003) otistik çocuklar ile çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı fark saptanmamıştır; fakat Brandon'un (2000) ilkököl öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada, erkek öğretmenlerin öz-yeterliklerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin iş doyumları cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Bu bulgu literatürdeki farklı öğretmen grupları ile yapılan çalışmalarla tutarlıdır (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Köseoğlu ve Kocabaş, 2006; Canbay, 2007; Gencay, 2007; Gençtürk, 2008; Türkoğlu, 2008; Ayan, Kocacık ve Karakuş, 2009). Bu bulguların aksine Tunacan'ın (2005) lise öğretmenleri, Yiğit'in (2007) özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler ve Perie ve Baker'in (1997) Amerikalı öğretmenler ile yaptığı çalışmalarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla iş doyumunu yaşadıkları bulunmuştur. Öğretmenlerin yaşam doyumlarında cinsiyete göre anlamlı fark saptanmamıştır. Bu bulgu Aysan ve Bozkurt'un (2004) rehber öğretmenler ve Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman'ın (2005) meslek lisesi öğretmenleri ile yapmış oldukları araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin genel tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarında da cinsiyete göre puanlar arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırma sonuçları ile tutarlıdır (Gencay, 2000; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Yiğit, 2007). Bu bulguların aksine Karahan (2008) özel eğitim okullarında çalışan kadın öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda kendilerini erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede daha tükenmiş olarak gördüklerini bulmuştur. Çimen (2007) ilkököl öğretmenleri ile yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını saptamıştır. Ayrıca Topaloğlu, Koç ve Yavuz'un (2007) ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenler ile yapmış oldukları çalışmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur; fakat bu bulguların aksine Peker (2002) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları, tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada eğitim düzeyine göre herhangi bir anlamlı fark bulunmamıştır; fakat tükenmişliğin alt boyutlarından kişisel başarıda anlamlı farklılık saptanmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterliklerinde eğitim düzeyine göre farklılık görülmemiştir. Bu bulgu bazı çalışmalarda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir (Çimen, 2007; Özgün, 2007; Gençtürk, 2008); fakat Yılmaz ve Bökeoğlu'nun (2008) ilkököl öğretmenleri ile yapmış oldukları çalışmada öz-yeterliğin kişisel yeterlik boyutunda lisansüstü öğretmenlerin ön lisans ve lisans öğretmenlerine göre daha az kişisel yeterliğe sahip olduklarını bulmuşlardır. Öğretmenlerin iş ve yaşam doyumlarında da eğitim düzeyine göre anlamlı fark saptanmamıştır. İş doyumunun eğitim düzeyine göre farklılaşması ile ilgili literatürde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Ayan, Kocacık ve Karakuş (2009) öğretmenlerin iş doyumlarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını saptamıştır; fakat Yılmaz ve Izgar (2009) lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek iş doyumuna sahip olduklarını belirtmiştir. Canbay (2007) doktora yapan öğretmenlerin lisans mezunu ve yüksek lisans yapan öğretmenlere göre daha az iş doyumunu yaşadıklarını bulmuştur. Öğretmenlerin tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutları olan duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında eğitim durumuna göre anlamlı fark bulunmamıştır; fakat kişisel başarı boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisansüstü mezun öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre kişisel başarılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgunun aksine bazı çalışmalarda tükenmişliğin kişisel başarıları alt boyutunda eğitim düzeyine göre anlamlı fark görülmemiştir (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Çimen, 2007; Karahan, 2008).

Öğretmenlerin iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme boyutları çalışma yılına göre farklılaşmazken, öz-yeterliğin alt boyutlarından sınıf yönetimi yeterliğinde ve tükenmişliğin alt boyutlarından duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda anlamlı fark görülmüştür. Bazı çalışmalarda öğretmenlerin iş doyumlarının (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Köseoğlu ve Kocabaş, 2006; Gencay, 2007) ve yaşam doyumlarının (Aysan ve Bozkurt, 2004; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005) çalışma süresine göre farklılaşmadığı saptanmıştır; fakat Tunacan'ın (2005) lise öğretmenleri ile yaptığı çalışmada 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha fazla iş doyumunu yaşadıklarını bulmuştur. Bu çalışmada 11-15 yıl arası çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliği 1-5 yıllar arası çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Gençtürk (2008) 11 yıl ve daha fazla tecrübeye

sahip ilköğretim öğretmenlerinin 1–5 ve 6–11 yıl tecrübeye sahip ilköğretim öğretmenlerinden daha yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını bulmuştur; fakat Üstüner ve arkadaşlarının (2009) lise öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çalışma yılına göre öz-yeterliklerinde anlamlı fark saptanmamıştır. Araştırmada 1–5 yıl arası çalışan öğretmenlerin 20–25 yıllar arasında çalışan öğretmenlerden daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları bulunmuştur. Ayrıca 1–5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 20–25 yıl arasında çalışan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarısızlık yaşadıkları saptanmıştır. Karahan (2008) 11–15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre duygusal tükenme boyutunda ve 1–5 yıl, 6–10 ve 11–15 yıl kıdeme sahip eğitimcilerin ise kendilerini 16 yıl ve üstü kıdeme sahip eğitimcilere göre kişisel başarı boyutunda anlamlı düzeyde daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Tükenmişliğin kişinin kariyerinin ilk yıllarında daha fazla yaşandığı belirtilmiştir (Maslach ve Jackson, 1981). Mede (2009) daha az deneyime sahip olan öğretmenlerin yüksek duygusal tükenme, düşük duyarsızlaşma yaşadığını ve kişisel başarılarında azalma görüldüğünü belirtmiştir. Öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin meslekleri ile ilgili yüksek beklentilerini karşılayamamaları onların daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu bulguların aksine bazı çalışmalarda çalışma yılına göre öğretmenlerin tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmamıştır (Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Peker, 2002; Gencay, 2007).

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumunu, yaşam doyumları ve tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında mezun oldukları alanda çalışıp çalışmamalarına göre anlamlı fark saptanmamıştır. Üstüner ve arkadaşları (2009) lise öğretmenleri ve Özgün'ün (2007) rehber öğretmenler ile yaptığı çalışmada öğretmenlerin mezun oldukları fakültele göre öz-yeterliklerinde farklılık saptanmamıştır; fakat Aksoy ve Diken (2009) rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından mezun rehber öğretmenlerin diğer alanlardan (felsefe, sosyoloji ve felsefe grubu öğretmenliği) mezun olan rehber öğretmenlere göre özel eğitim öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlama yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği, genel öz-yeterlik, iş doyumunu, genel tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutunda branşa göre anlamlı fark saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrenci katılımını sağlama yeterliği, sınıf yönetimi yeterliği, genel öz-yeterliği, iş doyumları ve kişisel başarıları daha yüksektir. Literatürde bu bulgulara paralel nitelikte araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Çimen (2007) öğrenci katılımını sağlama boyutunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla kendilerini daha yeterli algıladıklarını saptamıştır. Gençtürk (2008) sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımı, sınıf yönetimi, genel öz-yeterlikleri, genel ve içsel iş doyumlarının branş öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir; fakat Canbay (2007) iş doyumunu açısından sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında farklılık olmadığını saptamıştır. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre öğrencilerindeki gelişimi beş yıl boyunca gözlemlemeleri ve çocuklardaki gelişmeleri daha somut olarak görmeleri onların öz-yeterliklerinin ve iş doyumlarının daha yüksek olmasına katkı sağlamış olabilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha az tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ve daha fazla kişisel başarı yaşadıkları saptanmıştır; fakat bu bulgunun aksine Çimen (2007) branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını bulmuştur.

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumunu, yaşam doyumları ve tükenmişliğin alt boyutlarından duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutlarında da okul türüne göre anlamlı fark görülmemiştir. Bu bulgunun aksine Özgün'ün (2007) rehber öğretmenler ile yaptığı çalışmada lisede görev yapan rehber öğretmenlerin ilköğretimde çalışanlara göre daha yüksek öz-yeterliğe sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyumlarının ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Literatürde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yaşam doyumları ile ilgili fark olup olmadığına yönelik araştırma sonucuna rastlanmadığı için karşılaştırma yapılamamıştır.

Gelecek araştırmalarda öğretmenlerin öz-yeterlik bilgi kaynaklarının neler olduğu belirlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin branşlarına göre yeterlik alanları belirlenerek ihtiyaç duyulan

alanlarda öz-yeterliği artırmaya yönelik doğrudan deneyimler sağlayan hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

### Kaynakça

- Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber öğretmenlerin özel eğitimde psikolojik danışma ve rehberliğe ilişkin öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (3), 709–719.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 32, ss. 21–46.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:14, ss.115–129.
- Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10, 18–25.
- Aysan, F. ve Bozkurt, N. (2004). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu, stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri: İzmir ili örnekleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (6–9 Temmuz 2004) İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Azar, I. A. S., Vasudeva, P. & Abdollahi, A. (2006). Relationship between quality of life, hardiness, self-efficacy and self-esteem amongst employed and unemployed married women in zabol. *Iran J Psychiatry*, 1, 104–111.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice-Hall.
- Billheimer, B. C. (2006). Perceived Teacher Self-efficacy in Early Childhood Settings: Differences Between Early Childhood and Elementary Education Candidates. Unpublished Master's Thesis, East Tennessee State University.
- Brandon, D. P. (2000). Self-efficacy: gender differences of prospective primary teachers. *Research in Education*, No. 64, 36–43.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (1998). Ordeverstorend gedrag van leerlingen, waargenomen eigen competentie en burnout onder leraren [Student disruptive behavior, perceived self-efficacy and burnout among teachers]. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 54, 173–183.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (1999). Teacher burnout, perceived self-efficacy in classroom management, and student disruptive behaviour in secondary education. *Curriculum and Teaching*, 14(2), 7–26.
- Brouwers, A., Will, J. G., Evers, W. J. G. & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 7, pp.1474–1491.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, E. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Canbay, S. (2007). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş doyumu ve Denetim Odağı ilişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Capa, Y., Cakiroglu, J. & Sarikaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30 (137), 74–81.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Cemaloğlu, N ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15 No:2 465–484.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenilirliğinin araştırılması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, 21–25 Eylül, Ankara.



- Çimen, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71–75.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol 3, pp 35–47.
- Duffy, R. D. & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212–223.
- Engin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uygulanması, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, 21–25 Eylül, Ankara.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86, 28–35.
- Gencay, Ö. A. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15 No:2, 765–780.
- Gençtürk, A. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, Vol. 33, No. 3, pp. 3–13.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, ss. 152–166.
- Gür, G. (2008). A Study On The Predictors of Teachers' Sense of Efficacy Beliefs. Unpublished Master's Thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Hodges, C. B. (2005). Self-efficacy, motivational email, and achievement in an asynchronous mathematics course. Unpublished Doctoral Dissertation, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- 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*, Vol. 33, No. 6, 583–593.
- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits–self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability–with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E. & Thoresen, C. J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 693–710.
- Karahan, Ş. (2008). Özel Eğitim Okullarında Çalışan Eğitimcilerin Öz-yeterlik Algılarının ve Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyon üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2 (1): 3–14.
- Keser, A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *Çalışma ve Toplum*, 4, 77–96.
- Kırılmaz, Y., Çelen, Ü. & Sarp, N. (2003). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişliğin araştırılması. *İlköğretim Online*, Cilt 2, Sayı 1, 2–9.
- Köker, S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Lewandowski, K. H. L. (2005). A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- Mede, E. (2009). An analysis of relations among personal variables, perceived self-efficacy and social support on burnout among turkish efl teachers. *Inonu University Journal of The Faculty of Education*, Volume. 10, Issue. 2, pp. 39–52.
- Özgün, M. S. (2007). Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Pajares, F. (2005). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence. Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urda (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, (Vol. 5, pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Peker, R. (2002). Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XV, Sayı: 1, 319–331.
- Perie, M. & Baker, D. (1997). Job satisfaction among america's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation." Statistical Analysis Report, National Center for Education Statistics, U.S. Dept. of Education, NCES 97–471.
- Pillay, H., Goddard, R. & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: Implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 30, No.2, 22–33.
- Sahraç, Ü. (2007). Stres Kontrolü, Genel Öz-yeterlik, Durumluluk Kaygı ve Yaşam Doyumu ile İlişkili Bir Akış Modeli. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sayıl, I., Haran, S., Ölmez, S. ve Özgüven, H. D. (1997). Ankara üniversitesi hastanelerinde çalışan doktor ve hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri, *Kriz Dergisi*, 5 (2): 71–77.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 1–11.
- Staples, D. S., Hulland, J. S. & Higgins, C. A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, Volume 10, Issue 6, 758 -776.
- Topaloğlu, M., Koç, H. ve Yavuz, E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Kamu-İş*; C: 9, S: 3.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tunacan, S. (2005). Beykoz İlçesindeki Lise Öğretmenlerinin İş Doyumunu Etkileyen Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türkoğlu, M. (2008). Genel Liselerde Örgütsel Kültürün İş Doyumuna Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Üstüner, M., Demirtas, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Yıl: 9, Sayı: 17, 1–16.
- Yılmaz, K. ve Bökeoğlu, Ç. B. (2008), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, Vol: 41, No: 2, 143–167.
- Yılmaz, E. ve Izgar, H. (2009). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının okullardaki örgütsel yaratıcılık açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8(3), 943–951.
- Yiğit, A. (2007). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Tükenmişlik ve Ruh Sağlık düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.