



**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK,
ÖZERKLİK, İŞ MEMNUNİYETİ, ÖĞRETMEN
KATILIMI VE TÜKENMİŞLİĞİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ:
BİR MODEL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

Yavuz SÖKMEN

Doktora Tezi

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

2018

(Her hakkı saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK, ÖZERKLİK, İŞ MEMNUNİYETİ,
ÖĞRETMEN KATILIMI VE TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR MODEL
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

(The Relationship Between Primary School Teachers' Perceived Self-Efficacy, Autonomy,
Job Satisfaction, Teacher Engagement And Burnout: A Model Development Study)

DOKTORA TEZİ

Yavuz SÖKMEN

Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Erzurum
Nisan, 2018

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yavuz SÖKMEN tarafından hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik, Özerklik, İş Memnuniyeti, Öğretmen Katılımı ve Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Bir Model Geliştirme Çalışması” başlıklı çalışması 06 / 04 / 2018 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN

Atatürk Üniversitesi

Danışman: Prof. Dr. Durmuş KILIÇ

Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Taner ALTUN

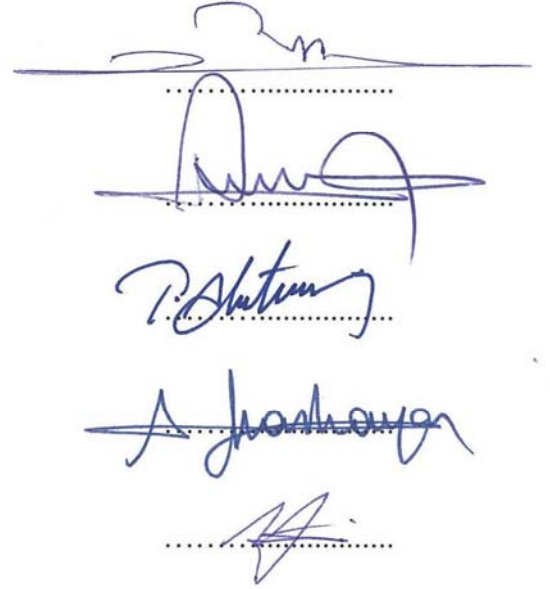
Karadeniz Teknik Üniversitesi

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Alper KAŞKAYA

Erzincan Üniversitesi

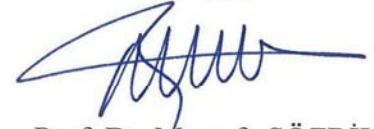
Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin TAŞ

Atatürk Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

25 Mayıs 2018



Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR

Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Doktora Tezi olarak sunduğum “SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK, ÖZERKLİK, İŞ MEMNUNİYETİ, ÖĞRETMEN KATILIMI VE TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR MODEL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☒ Tezim 1 (bir) yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

06/04/2018



Yavuz SÖKMEN

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın genel amacı konuyla ilgili alan yazını ve kuramlara dayalı olarak sınıf öğretmenlerin, öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu saptamak ve bu ilişkiler üzerinden bir model kurmaktır.

Çalışmanın her aşamasında bilgi ve deneyimleriyle bana yol gösteren, yardımlarını benden hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım sayın Prof. Dr. Durmuş KILIÇ' a gönülden teşekkür ederim.

Tez aşaması sürecinde değerleri görüşlerini benimle paylaşan kıymetli hocam Prof. Dr. Mücahit DİLEKMEN'e, kendisinden çok şey öğrendiğim ve akademik hayatıma anlam katan Dr. Öğr. Üyesi Yasemin TAŞ'a sonsuz teşekkürler.

Olaylara ve hayata bakış açısına hayran kaldığım, yaşamıyla örnek olan değerli hocam Doç. Dr. Ahmet Nalçacı'ya. Her türlü desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Savaş YEŞİLYURT ve Doç. Dr. Alper ÇİLTAS'a teşekkür ederim. Değerli görüş ve öneriyle tezime destek veren Dr. Öğr. Üyesi Sündüs YERDELEN'e teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tutum ve davranışlarıyla bizlere örnek olan sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Alper KAŞKAYA'ya sonsuz teşekkürler.

Tezimin her döneminde desteklerini gördüğüm eşim Özlem SÖKMEN'e ve tez döneminde bize eşlik eden oğlum Yağız Aras SÖKMEN'e teşekkür ederim. Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan anne babama ve her zaman yanımda olan kardeşlerime teşekkürü bir borç bilirim.

Yavuz SÖKMEN

ÖZ
DOKTORA TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-YETERLİK, ÖZERKLİK, İŞ MEMNUNİYETİ,
ÖĞRETMEN KATILIMI VE TÜKENMİŞLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR MODEL
GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yavuz SÖKMEN

Nisan 2018, 138 sayfa

Amaç: Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik değişkenleri arasında bir model geliştirmek amaçlanmıştır.

Yöntem: Nicel araştırma deseni ve ilişkisel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen İş Memnuniyet Ölçeği, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu, Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği, Öğretmen Özerklik Ölçeği kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ile 894 öğretmenden veri elde edilmiştir. Veriler üç çalışmada toplanmıştır. İlk çalışmada Özerklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasında 146 öğretmenden, ikinci çalışmada bu ölçeğin dil eşdeğerliği için 32 öğretmenden, üçüncü çalışmada ise araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiyi modelle test etmek üzere 716 sınıf öğretmeninden veri elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS 18 paket programı ve LISREL 8.8 programıyla yapılmıştır.

Bulgular: Araştırmanın değişkenleri öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, öğretmen katılımı ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri gösteren bir model test edilmiştir. Bu ilişkilerin analizi ise yol analizi (path analysis) ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik (sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı), özerklik, öğretmen katılımı (duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar) ve iş memnuniyet düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin, tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutunda düşük düzey, duyarsızlaşma alt boyutunda orta düzey, kişisel başarı alt boyutunda ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen öz-yeterliği; öğretmen katılımı, iş memnuniyeti ve özerkliği pozitif ve anlamlı, tükenmişliği ise anlamlı ve negatif yönde yordamaktadır. Öğretmen özerkliği ise öğretmen katılımını anlamlı ve pozitif yönde yordamaktadır.

Sonuç: Çalışmanın sonucu, önerilen teorik model ile veri uyumunun iyi olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, katılım, özerklik, iş memnuniyeti, tükenmişlik

ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
**THE RELATIONSHIP BETWEEN PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEIVED
SELF-EFFICACY, AUTONOMY, JOB SATISFACTION, TEACHER ENGAGEMENT
AND BURNOUT: A MODEL DEVELOPMENT STUDY**

Yavuz SÖKMEN

April 2018, 138 pages

Purpose: In this study, it was aimed to develop a model on the relationship between primary school teachers' perceived self-efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout variables.

Method: In this study which was conducted using a quantitative research design and a correlational research method, Demographic Information Form, Teacher Job Satisfaction Scale, Teacher's Sense of Efficacy Scale, Maslach Burnout Inventory-Educators Survey, Engaged Teachers Scale, and the Teacher Autonomy Scale were employed. Via these data collection tools, data were collected from 862 teachers. The data were collected in three different studies. In the first study, during the adaptation of Teacher Autonomy Scale to Turkish the data were obtained from 146 teachers; in the second study, for the linguistic equivalence, data were collected from 32 teachers; and, in the third study conducted to test the relationship between the variables of the study through a model, the data were collected from 716 teachers. The analysis of the data was done using SPSS 18 package program and LISREL 8.8 program.

Findings: A model showing the relationships between the variables of the study, self-efficacy, autonomy, job satisfaction, teacher engagement and burnout were tested. These relationships were tested by the path analysis. According to the results, the self-efficacy (classroom management, instructional strategies, and student engagement), autonomy, job satisfaction, and teacher engagement (emotional engagement, cognitive engagement, social engagement-students, and social engagement-colleagues) levels of the primary school teachers who participated in the study were found to be high. As for their burnout levels, they were found to be low in the emotional exhaustion and personal accomplishment sub-dimensions and moderate in the depersonalisation sub-dimension. Teaching self-efficacy predicted teacher engagement, job satisfaction and autonomy significantly and positively while it predicted burnout significantly and negatively. As for the teacher autonomy, it predicted teacher engagement significantly and positively.

Results: The results of the study revealed that the consistency between the theoretical model and the data was good.

Keywords: Self-efficacy, engagement, autonomy, job satisfaction, burnout

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar DİZİNİ.....	ix
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	x

BİRİNCİ BÖLÜM..... 1

Giriş	1
Araştırmanın Problem Durumu ve Önemi.....	1
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Varsayımları	9
Araştırmanın Sınırlılıkları	9

İKİNCİ BÖLÜM 10

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	10
Kuramsal Çerçeve	10
Öz-belirleme kuramı.	10
Öz-Yeterlik.....	17
Özerklik.....	21
Tükenmişlik.	23
İş memnuniyeti.....	28
Katılım.	35
İlgili Araştırmalar	37
Öğretmen iş memnuniyeti ile ilgili araştırmalar.	37
Tükenmişlik ile ilgili araştırmalar.....	38
İş memnuniyeti ve tükenmişlik ile ilgili araştırmalar.	40
Özerklik ile ilgili araştırmalar.	43
Öğretmen katılımı ile ilgili araştırmalar.....	45
Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar.....	46

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	49
Yöntem	49
Yöntem	49
Araştırma deseni.	49
Yapısal eşitlik modeli.....	49
Yapısal eşitlik modellemesinde temel kavramlar.	50
Evren ve örneklem.	52
Veri toplama araçları.....	54
Ön hazırlık analizleri.....	62
Araştırma değişkenlerine ait bazı histogram ve Q-Q (quantile-quantile) grafikleri.	63
Verilerin Analizi.	70
Yapısal eşitlik model aşamaları.	71
 DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	 73
Bulgular	73
Betimsel Analizler	73
Model Betimleme	75
Model Tanımlama	75
Çıkarımsal istatistikler.....	79
Modelin uyum indeksleri.	79
Modeli test etme.....	80
 BEŞİNCİ BÖLÜM.....	 85
Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	85
Sonuç ve Tartışma	85
Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar.....	85
Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerine ilişkin sonuçlar.	87
Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçlar.	88
Sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuçlar.	89
Sınıf öğretmenlerinin öğretmen katılım düzeylerine ilişkin sonuçlar.....	89
Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.....	91
Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların özerklik düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.	92

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.....	92
Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların tükenmişlik düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.....	93
Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.....	95
Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.....	96
Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.....	96
Öneriler.....	97
KAYNAKÇA.....	99
EKLER	119
EK-1. Kişisel Bilgi Formu	119
EK-2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu	120
EK-3. Öğretmen İş Memnuniyeti Ölçeği	121
EK-4. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği	122
EK-5. Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği	123
EK-6. Öğretmen Özerklik Ölçeği	124
EK-7. İzin Belgesi.....	125
ÖZ GEÇMİŞ	126

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Dışsal Motivasyonun Tipi, Derecesi ve Tanımı.....	13
Tablo 2. Çalışma Örneklemine Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	54
Tablo 3. İş Memnuniyeti Ölçeği Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları.....	55
Tablo 4. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Alt Boyutları, Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları	56
Tablo 5. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Alt Boyutları, Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları	57
Tablo 6. Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği Alt Boyutları, Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları.....	59
Tablo 7. Özerklik Ölçeği Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları	60
Tablo 8. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Lambda-X Değerleri.....	61
Tablo 9. Gözlenen ve Örtük Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri.....	62
Tablo 10. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler	74
Tablo 11. Araştırma Modeline İlişkin Örtük ve Gözlenen Değişkenler.....	75
Tablo 12. Çalışmaya Ait Değişkenlerin Korelasyon Matrisi	77
Tablo 13. Değişkenlere Ait Uyum İyiliği İndeksleri.....	80
Tablo 14. Değişkenlere Ait Doğrudan Etkiler.....	82

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Test edilecek olan teorik model.....	8
Şekil 2. Öz- belirleme kuramına göre katılım modeli	11
Şekil 3. Motivasyonel düzenlemeler	15
Şekil 4. Üçlü karşılıklı belirleyici model.....	18
Şekil 5. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı.....	31
Şekil 6. Herzberg'in çift faktör teorisi.....	32
Şekil 7. Vroom'un beklenti kuramı.....	34
Şekil 9. Yol analizine ait semboller ve bu sembollerin açıklamaları	50
Şekil 10. Örneklemeye ait cinsiyet dağılımı.	52
Şekil 11. Örneklemeye ait yaş dağılımı.....	53
Şekil 12. Örneklemeye ait deneyim yılı	53
Şekil 13. Sınıf yönetime ait histogram grafiği.....	63
Şekil 14. Sınıf yönetime ait Q-Q plot grafiği.	63
Şekil 15. Öğrenci katılımına ait histogram grafiği.	64
Şekil 16. Öğrenci katılımına ait Q-Q plot grafiği.....	64
Şekil 17. Öğretim stratejilerine ait histogram grafiği.....	65
Şekil 18. Öğretim stratejilerine ait Q-Q plot grafiği.....	65
Şekil 19. Özerkliğe ait histogram grafiği.....	66
Şekil 20. Özerkliğe ait Q-Q plot grafiği	66
Şekil 21. İş memnuniyetine ait histogram grafiği	67
Şekil 22. İş memnuniyetine ait Q-Q plot grafiği	67
Şekil 23. Bilişsel katılıma ait histogram grafiği	68
Şekil 24. Bilişsel katılıma ait Q-Q plot grafiği.....	68
Şekil 25. Duygusal tükenmeye ait histogram grafiği	69
Şekil 26. Duygusal tükenmeye ait Q-Q plot grafiği.	69
Şekil 27. Kişisel başarıya ait histogram grafiği.....	70
Şekil 28. Kişisel başarıya ait Q-Q plot grafiği	70
Şekil 29. Yapısal eşitlik modeli için geleneksel yaklaşım.....	71
Şekil 30. Hipotez model	76
Şekil 31. Test edilen modele ilişkin standartlaştırılmış katsayılar.	81

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve önemi, amacı, alt problemleri, varsayımları ve sınırlılıkları hakkında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Problem Durumu ve Önemi

Eğitim insan hayatının var olmasından beri süreklilik gösteren bir olgu (Azar, 2011), toplum ve insanın gelişimi açısından önemli bir faktördür (Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Örneğin Amerikan tarihinde eğitim, toplumun şekillendirilmesinde önemli bir yere sahiptir (Mickel, 2015). Eğitimin yanı sıra eğitim sisteminin gelişimi de insanlar için önemli bir konudur. Çünkü eğitim sistemi, gelişmekte olan bir ülke için temel ilke olarak düşünülebilir (Gkolia, Belias ve Koustelios, 2014). Bu sistem içerisinde öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve nitelikler sürekli tartışma konusu olmaktadır (Buluç ve Demir, 2015).

Son zamanlarda bir ülkenin eğitim sistemin başarıya ulaşmasında, öğrencilerden alınan çıktıların istenilen şekilde olmasında, öğrenci başarısının yüksek olmasında en önemli faktör öğretmen olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenler okulda ve sınıfta öğrencilerin öğrenmelerinde en önemli rolü almaktadır (Sokolov, 2017). Okulda öğrenmeyi etkileyen ve eğitim sisteminin en önemli faktörlerinden biri öğretmenlerdir (Bursalıoğlu, 1994; Gkolia vd., 2014; Harris, Rutledge, Ingle ve Thompson, 2010; Topdemir, 2008; World Bank, 2018; s. 10). Bu yönüyle okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi açısından öğretmenlerin işle ilgili olumlu duygu ve yüksek motivasyona sahip olması gerekir (Gün, 2017). Son yıllarda okullardan ve verilen eğitimlerden beklentilerin artması, eğitimde reform çabalarını beraberinde getirmekte ve bu reformların merkezinde de öğretmenler olduğu söylenmektedir (Kurt, 2016). Eğitim sisteminin başarısı öğretmenlerin başarılı veya başarısız olmasına bağlanabilir (Saracaloğlu ve Yenice, 2009). Buna ilaveten “Hiçbir eğitim sisteminin kalitesi, öğretmenlerinin kalitesini geçemez.” (TED, 2014). Bu yüzden öğrenci çıktılarının olumlu ve istenilen şekilde olmasında öğretmenler büyük öneme sahiptirler.

Toplumsal beklentilerin artması, diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da beklentilerin artmasına neden olmuştur. Toplumun eğitim kurumlarından ve öğretmenlerden beklentileri giderek artmaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2017). Öğretmenlik mesleği son 20 yıldır bariz bir şekilde değişikliğe uğramıştır. Bu değişiklikler, programların geliştirilmesi, öğretmenlerin sorumluluklarının yeniden gözden geçirilmesi yönündedir (Eurydice, 2008).

Buna rağmen eğitim politikalarında yapılan değişiklikler ve reformlar, maddi sıkıntılar, mesai yoğunluğu, veli ve öğrencilerden kaynaklanan sorunlar, okulun idaresinden kaynaklanan sorunlar; öğretmenlerin iş memnuniyetinde doyumsuzluk ve tükenmişliğe yol açtığı görülmektedir (Telef, 2011).

Finlandiya eğitim sisteminin başarıya ulaşmasının en önemli etkeni nitelikli öğretmenlerdir. Finlandiya’da öğretmenlerin statüsü, ailenin ve toplumun öğretmenlere olan güveni, öğretmen yetiştirme programı, okul eğitim ve öğretim planının esnek olması Finlandiya eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında en büyük etkenler olarak düşünülebilir. Özellikle öğretmenlerin mesleklerinde özerk olması, bu mesleği yapmak isteyenlerin ilgisini artırmıştır (Özder, 2016).

Türkiye’de ise öğretmen mesleğiyle ilgili tartışmalar sürmektedir. Öğretmenler kendilerini mesleğinde geliştirmek adına zamanını bu yönde harcayabilir. Fakat günümüzde öğretmenlik mesleği statü olarak, istenilen bir meslek grubu olarak görülmemektedir. Bunun sebebi ise toplumda öğretmenlik mesleğinin herkesin yapabileceği bir iş olarak görülmesi olabilir. Bu da hem öğretmenlerin niteliği açısından hem de mesleki doyumları açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Kılıç, 2011, s.160-161). Türk eğitim sisteminde yaşanan sıkıntıların kaynağı öğretmenler olarak görülmektedir (TED, 2014). Yapılan çalışmalarda Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin niteliksizliği ve yetersizliği önemli bir konu olduğu anlaşılmaktadır (Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016; Taşdemir, 2015).

Türkiye’de 2016 yılı itibariyle 183 üniversite, 89 eğitim fakültesi bulunmaktadır. Yaklaşık olarak 1 milyona yakın öğretmen eğitim sistemi içerisinde yer almaktadır. Öğretmen adaylarının işsizlik oranları giderek artmaktadır. Türkiye’de öğretmenler Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ülkeleriyle karşılaştırıldığında, öğretmen maaşlarının çoğu OECD ülkesinden daha düşüktür. Buna karşın öğretmenlerin çalışma saatleri diğer OECD ülkelerin ortalama çalışma saatlerinden daha fazladır. Buna ilaveten sınıf mevcutları çoğu OECD ülkesinden daha kalabalıktır (Türkoğlu, Cansu ve Parlar, 2017).

Araştırmanın değişkenlerinden olan öğretmen özerkliği konusuyla ilgili farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Öz-belirleme kuramında özerklik önemli bir yere sahiptir. Merak, insanoğlunun temel isteklerinden biridir (Calp, 2013). Çünkü bireylerin doğasında olan keşfetmek, anlamak, bilmek gibi doğal süreçlerin yanı sıra merak konusunun eğitim süreçlerinde motivasyonun merkezinde yer alması muhtemeldir (Deci ve Ryan, 1985a). Öz-belirleme kuramı özerkliğin doğasını anlamaya çalışmakla birlikte, özerkliğin nasıl geliştiği veya hangi sosyal ve biyolojik durumlarda azaldığıyla da ilgilenir (Ryan ve Deci, 2006).

Özerk olan öğretmenler eğitim sistemine ve okula önemli katkısı olmasının yanı sıra, eğitim politikalarında da etkilidir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Özerklik kavramı eğitim politikalarının şekillenmesinde öğretmenler için önemli bir yere sahiptir (Manzano Vázquez, 2016). Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin karar alma, çalışma ortamının düzenlemesi ve eğitim planında söz sahibi olması gibi meslekleriyle ilgili yetki sahibi olma olarak tanımlanmaktadır (Üzüm ve Karslı, 2013). Öğretmen özerkliği öğretimin planlanması ve uygulanması, yönetim süreçlerine katılma, mesleki gelişim olarak üç boyutta toplanabilir (Üzüm ve Karslı, 2013).

Okul özerkliğinin, öğretmen özerkliğinde önemli bir yapı taşı olduğu düşünülmektedir. Çoğu başarılı okul sistemlerine bakıldığında, kendi müfredatını tasarlayıp, değerlendirdiği özerk bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (OECD, 2010). Programme for International Student Assessment (PISA) 2009 sonuçlarına göre, öğrencilerin nasıl değerlendirildiği ve öğretilen şeylerin üzerinde daha fazla özerk olan okullara sahip ülkelerde, öğrenciler daha iyi performans gösterme eğilimindedir (OECD, 2010).

Çolak ve Altınkurt'un (2017) yaptıkları çalışmada, dünyada bazı ülkelerde öğretmenlerin daha fazla özerk olmalarını desteklemek amacıyla farklı uygulamalar yapıldığını belirtmişlerdir. Örneğin Güney Kore'de ve Çek Cumhuriyeti'nde eğitim ve öğretim programlarında öğretmenlerin de düşünce ve görüşlerine yer verildiğini aktarmışlardır. Türkiye'de ise yükseköğretim özerk bir yapıya sahip olmasına rağmen, bunun sınırlı sayılabilecek şekilde uygulanabilirliği vardır. Bunun sebebi ise eğitim sisteminin merkezi bir yapıda olmasıdır (Üzüm, 2014).

Öğretmenlerin yapılandırmacı bir yaklaşımla, öğrenme ortamı, ders içeriği, derslerde materyallerin seçimi gibi konularda özerk olması gerekir. Türkiye'de eğitim sisteminin devletçi ve merkeziyetçi olması öğretmenin özerkliğini sınırlandırdığı söylenebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Eğitim sistemi içerisinde en büyük sorumluluk öğretmende olmasına rağmen, öğretmenin eğitim-öğretim ortamındaki özerkliği sınırlıdır (Öztürk, 2012). Bu yönüyle öğretmen teknisyene benzetilebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017) ama öğretmen özerkliğinde önemli olan öğretmenin programların uygulanmasından ziyade geliştirilmesinde etkin rol oynamasıdır (Castle, 2004, s.7). Çünkü öğretmenler karar alma süreçlerine aktif olarak yer aldığı ve eğitim politikalarında görüşleri göz önüne alındığında kendilerine değer verildiğini hissedeceklerdir (TED, 2014). Ayrıca eğitim reformlarına bakıldığı zaman öğretmen özerkliği önemli bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005).

Son zamanlarda öğretmen yeterliği ve öz-yeterliğinin, öğretme ve öğrenmede önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005; Hurioglu, 2016). Bunun yanı sıra Türkiye’de ilkokul düzeyindeki öğrencilerin başarısının en temel noktası sınıf öğretmenlerinin yeterliğine ve öz-yeterliğine bağlanmakta olup, son yıllarda bu alanda çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Bümen ve Özaydın, 2013).

Öz-yeterlik kuramına göre bireyler eylemlerini, davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini kontrol edebilme yeteneğine sahiptir. Öz-yeterlik aynı zamanda bireylerin seçim ve karar verme mekanizmalarıyla da ilişkilidir. Hatta yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler bir işi yapmadan önce, o işte başarılı olup olmayacağına karşın bir görüşe sahip olabilirler (Saraç, 2008).

Öğretmen öz-yeterliği hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin performansı açısından önemli bir yapı taşıdır (Baleghizadeh ve Shakouri, 2015). Çünkü öz-yeterlik kuramına göre yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin yavaş ve zor öğrenen öğrencilere sahip olsalar bile, bu öğrencilere ve kendilerine olan inançlarını kaybetmedikleri ortaya konulmuştur (Woolfolk, 2004). Yapılan araştırmalara göre öz-yeterlik inancı düşük düzeyde olan öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde daha çok zorlandıkları ve bunun sonucunda iş memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu ve ayrıca tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Betoret, 2006). Düşük düzeyde öz-yeterlik inancına sahip öğretmenler zor görevlerle karşılaştıklarında, yüksek düzeyde öz-yeterlik düzeyine sahip öğretmenlere oranla daha çabuk vazgeçeceklerdir (Gurvitch ve Metzler, 2009).

Maslow’un temel ihtiyaçlar kuramı literatürde oldukça sık rastlanan ve bilinen bir kuramdır. Öz-belirleme kuramı Maslow’un kuramından üç önemli yolla ayrılmaktadır. Birincisi, her ikisi de psikolojik ihtiyaç kuramı olarak gözüktüğü de öz-belirleme kuramı, Maslow’un kuramında yer alan temel ihtiyaçların hepsini düşünmez. İkinci farklılık ise Maslow’un temel ihtiyaç hiyerarşisi gibi bir hiyerarşi söz konusu değildir. Üçüncüsü ise öz belirleme kuramı, ihtiyaçların güçlü yönlerinden ziyade psikolojik ihtiyaçların memnuniyet derecesiyle ilgilenir (Deci ve Ryan, 2014).

Öğretmen iş memnuniyetini yordayan bir diğer değişken de öğretmen özerkliğidir (Kim ve Loadman, 1994). Öz-belirleme kuramına göre özerkliğin, öğretmen katılımını pozitif olarak tahmin etmesi beklenmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Diğer yandan araştırmalar iş memnuniyetinin hem öz- yeterlik (Klassen ve Chiu 2010) hem de özerklik ile (Yang, 2010) pozitif yönlü bir ilişkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öz-belirleme kuramı sadece özerkliğin doğasını anlamaya değil, aynı zamanda özerkliğin nasıl geliştiği ve hangi özel biyolojik ve sosyal durumlarda azaldığını veya olanak tanıdığıyla da ilgilenir (Ryan ve Deci, 2006).

Araştırmanın başka bir değişkeni olan öğretmen iş memnuniyeti ile ilgili çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Yapılan bir araştırmada, Amerika’da öğretmen iş memnuniyet düzeyleri 2008’de % 62, 2009’da % 59, 2011’de % 44, 2012’de ise % 39 olarak sürekli bir düşüş göstermektedir (Markow, Macia ve Lee, 2013). Diğer yandan Finlandiya’da ise Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 sonuçlarına göre öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili memnuniyet düzeyleri % 91 olarak görülmektedir (OECD, 2014a).

Öz-yeterlik ve iş memnuniyetin temelinde motivasyon teorisi vardır (Kennedy, 2014). Öğretmen iş memnuniyeti ile öz-yeterliği arasındaki ilişkiye doğrudan bakan çalışmalar fazla değildir (Buluç ve Demir, 2015). Yapılan araştırmalarda ise, yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyleri yüksek, diğer yandan öğretmen öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin ise tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmen iş memnuniyetiyle ilgili Buluç ve Demir (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyinin, iş memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır.

Yapılan çalışmalarda öğretmen öz-yeterliği ve tükenmişliği arasında bir ilişki olduğu (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman ve Farber, 1992) hatta model üzerinde de incelendiği görülmüştür (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Tükenmişlik, öğretmenlerin öz-yeterlik inancının düşmesine sebep olan bir faktördür. Öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri düşük (Skaalvik ve Skaalvik, 2010), kişisel başarısı ise yüksektir (Bandura, 1986). Maslach ve Jackson (1984) çoğu öğretmenin başlangıçta mesleğine idealist beklentilerle başladığını fakat ilerleyen yıllarda beklentileri ile ilgili bir hayal kırıklığı yaşayarak meslekten soğuduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, öğretmenlerin tükenmişliği, öğrencilerin performansında, öz-yeterlik algısında, içsel motivasyonunda düşüşe sebep olabilir (Maslach ve Leiter; 1999). Öğretmen tükenmişliği ile ilgili yapılan araştırmalarda tükenmişlik değişkeni ön plana çıkmaktadır. Bu tükenmişlik değişkeninin ise Bandura’nın Sosyal Öğrenme Teorisinde yer alan yetkinlik inancıyla birlikte sıklıkla çalışıldığı görülmektedir (Çelikkaleli, 2011).

Araştırmalarda öğretmen iş memnuniyeti, öğretmen tükenmişliği, öğretmen özerkliği ve öğretmen motivasyonu arasında ilişki olduğuyla ilgili çalışmalara rastlanılmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2006). Öğretmenler üzerinde yürütülen çalışmalarda öz-yeterliğin iş katılımı ve iş memnuniyeti ile pozitif; tükenmişlikle ise negatif ilişkili olduğu görülmüştür (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Ulusal ve uluslararası alan yazınına bakıldığında, öğretmen öz-yeterliği ve özerkliği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. İş memnuniyetinin hem özerklik ile hem de öz-yeterlik ile pozitif yönde bir ilişkisi olduğu

yapılan araştırmalarda ortaya çıkmıştır (Klassen ve Chiu, 2010; Yang 2010). Öğretmen z-yeterlik düzeyi ile tükenmişliği arasında bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarda da görülmektedir (Skaalvik ve Skaalvik, 2007). Bandura'ya (1997) göre yüksek düzeyde öz-yeterlik algısı, kişinin bireysel kapasitesini olumlu yönde etkilemektedir. Aynı zamanda yüksek öz-yeterlik algısı stresi ve tükenmişliği azaltmaktadır. Bu yönüyle de kişinin işinden memnuniyet duymasına sebep olmaktadır. z-yeterlik, özerklik algısına olumlu yönde katkı yapmaktadır (Federici, 2013).

İş memnuniyeti, farklı alanlarda yapılan çalışmalarda, çalışanların memnuniyeti ve üretkenliği açısından önemlidir (Judge, Thoresen, Bono ve Patton, 2001). TALIS (2013) sonuçlarına göre ğretmen iş memnuniyeti ve ğretmen öz-yeterliğinin eğitim durumu, öğrenim düzeyi, cinsiyet ve deneyim yılı gibi önemli demografik değişkenler ile arasındaki ilişkiler hakkında az bilgi vardır (OECD, 2014b). Değişen durumlar ve kişisel faktörlerden dolayı ğretmen iş memnuniyeti ve ğretmen öz-yeterlik inancı iş yerinde durağan değildir (Klassen ve Chiu, 2010).

Öğretmen iş memnuniyeti ve ğretmen öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalar vardır. İş katılımı ile tükenmişlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu yapılan çalışmalarla ortaya çıkmıştır (Shimazu vd., 2008). Buluç ve Demir'in (2015) yaptığı çalışmada ğretmen iş memnuniyeti ve ğretmen öz-yeterliği değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sonucunda ğretmen öz-yeterliğinin artmasıyla, ğretmen iş memnuniyetinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda ğretmen öz-yeterlik algısının, ğretmen iş memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Dünyada eğitim sistemi içerisinde önemli bir etken olan ğretmen sayısının yetersiz olması büyüyen bir konu olmuştur. Özellikle mesleğin ilk beş yılında ğretmenliği bırakanların oranının Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra diğer dünya ülkelerinde %50 civarında olmasına rağmen (Hong, 2012), Türkiye'de öğretmenler resmi emeklilik süresi dolana kadar çalışmaktadır (zdemir, 2007). Eğitim sistemi içerisinde yer alan öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerinin bilinmesinin eğitim çıktılarının istenilen şekilde olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim çıktılarında önemli bir yeri vardır. Bu ıktıların istenilen şekilde olması açısından öğretmenlerin özelliklerini ve mesleğe bakış açısını ortaya çıkarmak gerekir (Yerdelen, Sungur ve Klassen, 2016). Bu araştırmada öğretmenlerin mesleki hayatını etkileyen çeşitli değişkenler ele alınarak bunlar arasındaki olası ilişkiler ortaya konmuş olacaktır.

Uluslararası yapılan sınavlardan TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 2011 sonuçlarına göre öğretmenlerin iş memnuniyet düzeyleri, öğrencilerin başarısını etkilemektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarılı olması da öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerini artırabilir. Bunların ötesinde okul iklimi gibi başka değişkenlerde öğrenci başarısının yanı sıra öğretmen iş memnuniyet düzeylerini etkileyebilir. TIMSS 2011 sonuçlarına göre Türkiye’de öğretmenlerin yarıdan fazlası kendini oldukça yeterli görmektedir (Yıldırım, Yıldırım, Ceylan ve Yetişir, 2013). Bunların yanı sıra Türkiye’de öğretmen niteliği, yeterliği ve motivasyonuna ilişkin çok fazla sayıda çalışma bulunmamaktadır (Karip, 2017). Bu yönüyle de araştırmanın değişkenleri öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleğiyle ilgili sahip olduğu algıları tespit etmede önemli olarak görülebilir.

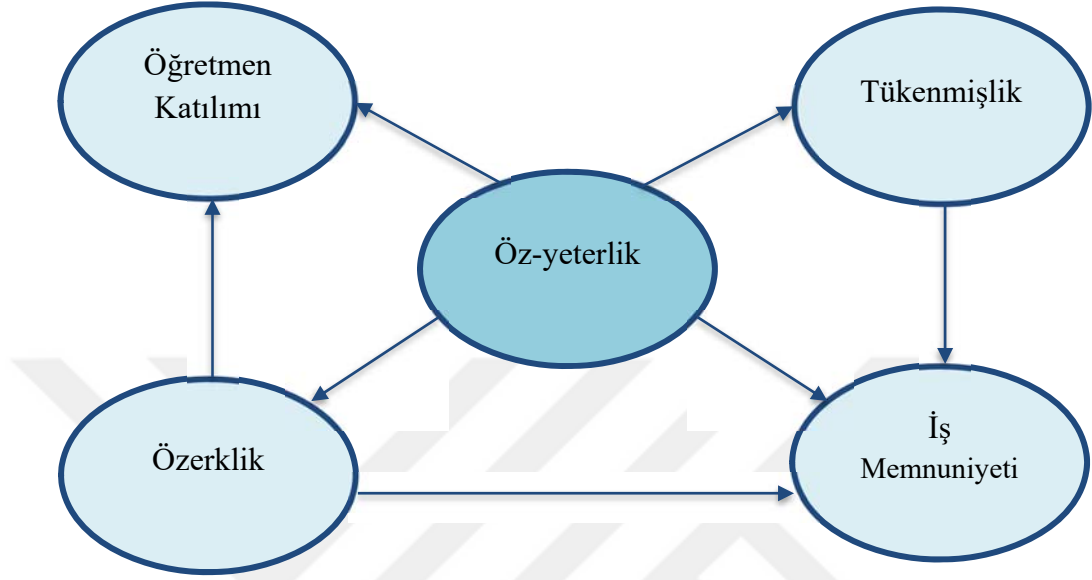
Bu çalışmada öğretmenlerin özerklik düzeylerini belirlemede kullanılabilecek bir ölçek kazandırılmasının ötesinde eğitim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan öğretmenlerin; öğretmen özerkliği, öğretmen katılımı, öğretmen öz-yeterliği, öğretmen iş memnuniyet ve öğretmen tükenmişliği değişkenleri arasında bir model kurulup, bu modelde değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenerek, ilişkilere bakılarak bu değişkenler açısından öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırmada kullanılan “Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği” veri toplama aracı, araştırmanın değişkenlerinden olan sınıf öğretmenlerinin öğretmen katılımını ölçmede daha kapsamlı ele alması açısından önemlidir. Örneğin Depaepe ve König (2018) öğretmenlerin mesleki yeterliliğini, bilişsel (mesleki bilgi) ve duygusal (mesleki inançlar) bileşenleri olarak görmektedirler. Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeğinde ise öğretmenlerin bilişsel ve duygusal boyutlarının yanı sıra meslektaşlarıyla ve öğrencileriyle olan boyutlarının olması öğretmenlerin öğretmen katılımını ölçmede daha kapsamlı ölçülebileceğini göstermektedir.

Araştırmada ele alınacak değişkenlerle kurulan modelin alan yazınına katkı sağlayacağı beklenmektedir. Araştırmanın değişkenleri ile aralarındaki ilişkiye bakan çalışmalar olmasına rağmen değişkenler arasında böyle bir modelin kurulması çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Yapılan bu çalışmada ele alınan değişkenler ile Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin işleriyle ilgili profilleri hakkındaki bilgi de artıracaktır.

Bu amaçla ilgili alan yazını, kuram ve yapılan çalışmaların sonuçlarından yola çıkılarak örtük ve gözlenen değişkenler üzerinde bir model oluşturulmuştur. Bu modelde öğretmen özerkliği, öğretmen katılımı, öğretmen öz-yeterliği, öğretmen iş memnuniyeti ve öğretmen tükenmişliği örtük değişken; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, iş memnuniyeti, özerklik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı, duygusal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar ise gözlenen

değişkenler olarak ele alınmıştır. Öğretmen öz-yeterlik değişkeninin tükenmişlik, iş memnuniyeti, özerklik, öğretmen katılımını yordaması; tükenmişlik değişkeninin ise iş memnuniyetini yordaması; özerklik değişkeninin ise öğretmen katılımını ve iş memnuniyetini yordaması önerilmektedir. Çalışmaya ilişkin test edilecek model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Test edilecek olan teorik model.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Erzurum il ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik, özerklik, iş memnuniyeti, katılım ve tükenmişlik değişkenlerinin düzeylerini ve bu değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren modeli test etmektir.

Bu çalışmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin özerklikleri ne düzeydedir?
3. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlikleri ne düzeydedir?
4. Sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyetleri ne düzeydedir?
5. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen katılımı ne düzeydedir?
6. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini yordamakta mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların özerklik düzeylerini yordamakta mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamakta mıdır?

9. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların tükenmişlik düzeylerini yordamakta mıdır?
10. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamakta mıdır?
11. Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini yordamakta mıdır?
12. Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamakta mıdır?
13. Çalışmanın verileri modelle uyum göstermekte midir?

Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların ölçme araçlarına verdiği cevaplarda samimi olduğu,
2. Katılımcıların evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Araştırma toplanan verilerin Erzurum il ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile
2. Veri toplamak için kullanılan ölçme araçlarının boyutları ile
3. Öğretmenlerin ölçme araçlarına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Kuramsal Çerçeve

Öz-belirleme kuramı.

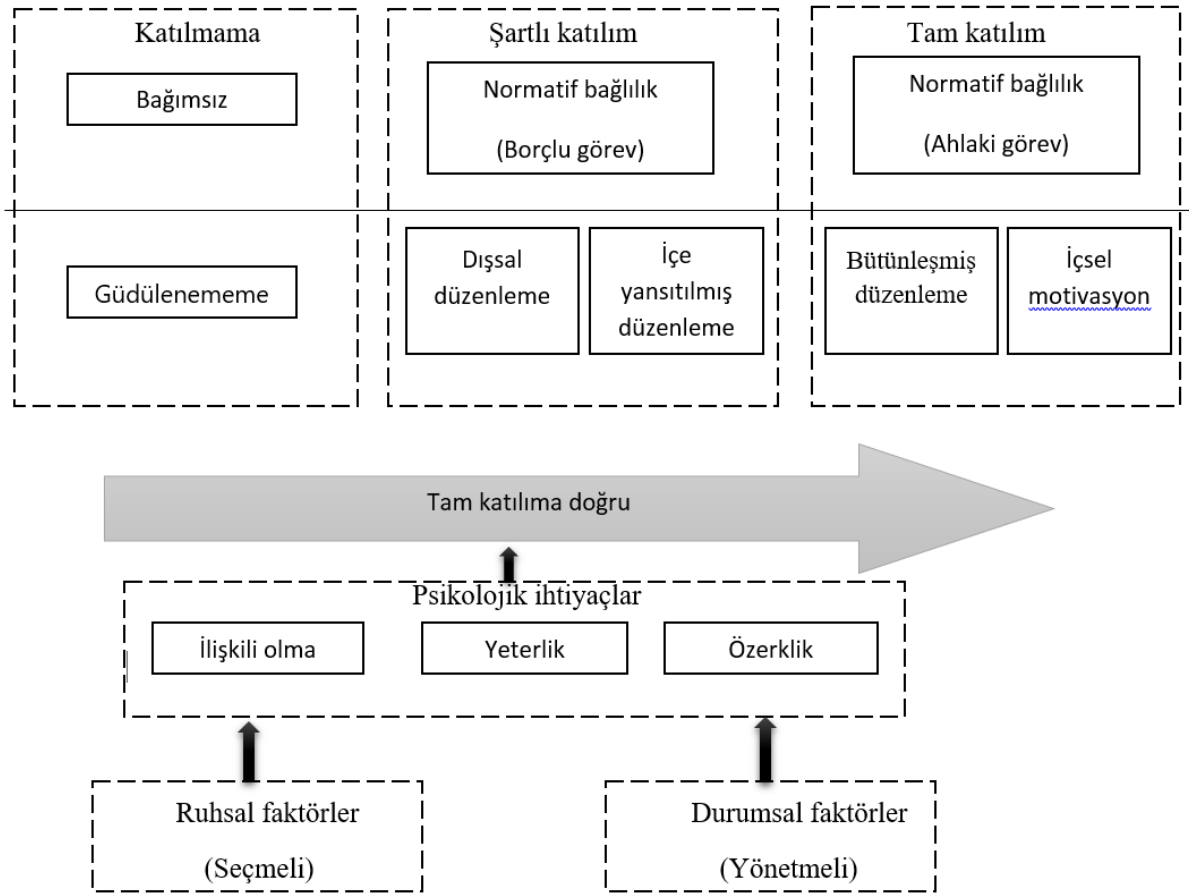
Öz-belirleme kavramı, son yirmi beş yıldır araştırmalara sürekli konu olmuştur (Deci, Connell ve Ryan, 1989). Öz-belirleme kuramıyla ilgili ilk çalışmalar Edward Deci tarafından 1970'lerde yapılmıştır (Calp, 2013). Öz-belirleme kuramının diğer önemli bir temsilcisi ise Richard Ryan'dır (Cihangir-Çankaya, 2009).

Öz-belirleme kuramında önemli bir yere sahip olan özerklik kavramı; kişinin kararlarını alırken çevresinden herhangi bir baskı olmadan kendisinin ön planda olduğunu ifade etmek olarak tanımlanabilir (Deci ve Ryan, 1985a). Özerklik bireyin kendi eylemlerini başlatmada ve düzenlemede seçim hissini tecrübe etmesidir (Deci, Connell ve Ryan, 1989). Yapılan bu seçimler ise bireyin kendi davranışlarıyla ortaya çıkar ve dış etkenlerden bağımsızdır (Cihangir-Çankaya, 2009). Kısacası, bireyin kendi yaşamında amaçlarını belirlemesi ve bu amaçlara ulaşabilmek için sorumluluk alma yeteneği özerk karar verme olarak tanımlanabilir (Ersoy-Kart ve Güldü, 2008). Budak'a (2000) göre öz-belirleme kuramında bireyin kararlarını kendi başına alması, davranışlarında ise dışsal faktörlerden ziyade, içsel faktörlerin yer alması birey açısından önemlidir.

Burada özerklik ve bağımsızlık kavramlarının anlamlarını karıştırmamak gerekir. Özerklik kavramı bireyin yaptığı eylemler ve davranışlardan tamamen sorumlu olmayacağı anlamına gelmez. Yaptığı bu eylem ve davranışlarda bireyin kendi tercihleri olması, istekli olması ve özgür hissetmesi olarak görülebilir. Yani burada sorumluluğu tamamen ortadan kaldırmak söz konusu değildir (Calp, 2013). Öğretmen özerkliğinde toplumun ve öğrenenlerin, bireyden beklenen görevlerin farkında olması gerekir (Steh ve Pozarnik, 2005).

Öz-belirleme kuramı son 40 yıldır önemli bir motivasyon kuramı haline gelmiştir (Gagné ve Deci, 2014, s.1; Karaca, 2015). Bu kuramın günümüzde matematik eğitimi, fen eğitimi, dil eğitimi gibi çoğu alanlarda kullanıldığı görülmektedir (Dinçer, 2014). Öz-belirleme kuramı bireyin içsel yaşantıları ve çevresiyle olan yaşantılarını birlikte alan ve bireyin gelişiminin temel psikolojik ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı olduğunu ortaya atan bir kuramdır (Özer, 2009). Öz-belirleme kuramı bireyin üç içsel temel psikolojik ihtiyaçları olan yeterlik, özerklik ve ilişkili olma kavramlarının önemini ortaya koymaktadır. Bireylerin

diğer bireylerle sosyal ilişkilerinde kabul görmesi birey açısından olumlu, kabul görmemesi durumunda ise birey açısından olumsuz sonuçlanabilir (Ryan ve Deci, 2000a). Her bireyin sahip olduğu bu evrensel ihtiyaçlar bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir (Ryan ve Deci, 2000a). Bireylerin psikolojik gelişimi için bu üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması gerekir (Uysal, 2015). Çünkü bireyin gelişimi temel psikolojik ihtiyaçlarının ne derecede desteklendiğine ve giderildiğine bağlı olmaktadır (Özen, 2016). Yine öz-belirleme kuramına göre, bireyin mutlu ve başarı olmasında temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yeşilyurt, 2008). Nasıl ki bir bitkinin büyüebilmesi için bazı şartlar gerekiyorsa, insanların psikolojik gelişimi açısından da bu üç ihtiyacın karşılanması gerekmektedir (Uysal, 2015). Öz-belirleme kuramına göre katılım modeli Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öz- belirleme kuramına göre katılım modeli (Meyer, 2014, s. 43).

Özerklik.

Bu üç temel psikolojik ihtiyaçlardan özerklik, bireyin seçim kapasitesi ve yaptığı bu seçimlerde bireyin eylemlerinin belirleyici olmasıdır (Deci ve Ryan, 1985a). Başka bir tanımda ise özerklik, bireyin yaptığı şeylerde kendi iradesini kullanması veya yapacağı şeyler hakkında seçim hakkına sahip olması ve gerçek benliğiyle örtüşmesidir (Uysal, 2015).

Özerklik, bireylerin amaçlarını belirlerken onlara nasıl ulaşabileceğini seçmesini ve davranışlarının kendi seçimleriyle düzenlenmesine olanak sağlar (Cihangir-Çankaya, 2009). Böylece birey özgür iradesini kullanıp, karar verir (Ryan ve Brown, 2003) ve davranışı üzerinde inisiyatif sahibi olduğunu hisseder (Calp, 2013).

Yeterlik.

Diğer bir ihtiyaç olan yeterlik ise, bireyin yaptığı eylemlerde, yapılan bu eylemleri yapabileceğine ilişkin kendine olan inancı olarak tanımlanabilir (Ryan ve Deci, 2000a). Gist (1987) ise yetkinliği, bir görev veya iş için gerekli olan performansa sahip olma yeteneğe ve beceriye olan inanç olduğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle bireyin çevresiyle olan problemlerin üstesinden gelmede kendini yetkin hissetmesidir (Deci ve Ryan, 1985a). Öz-belirleme kuramında ise yeterlik kavramı, bireyin yaptığı iş veya eylemlerde zevk alarak yeteneklerini geliştirmesi olarak tanımlanabilir (Calp, 2013).

İlişkili olma.

Üç temel psikolojik ihtiyaçlarından biride ilişkili olmadır. Bu, bireyin çevresindeki diğer bireylerle ilişkili olma durumudur (Cihangir-Çankaya, 2009). Yani bireyin belli bir sosyal çevrede, kendisinin o sosyal çevreye ait hissettiği, bu sosyal çevredeki bireylerin, kendisini sevdiklerini hissetmesidir (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006). Bireyin sosyal çevresinde kendisini önemli hissetmesi önemlidir. Çünkü bir grubun veya sosyal çevrenin içerisinde yer almak önemli bir psikolojik ihtiyaçtır (Calp, 2013). Sağlıklı bir psikolojik gelişim için bu üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması önemlidir (Deci ve Ryan, 2000).

Motivasyon.

Öz-belirleme kuramında üç temel psikolojik kavram olan özerklik, yeterlik ve ilişkili olma kavramlarının yanı sıra motivasyon kavramı da önemli bir yere sahiptir. Öz-belirleme kuramına göre motivasyon, içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır (Durmaz ve Akkuş, 2016). İçsel motivasyonda önemli olan bir şeyleri yaparken bireyin içsel olarak onu arzu etmesi, ona ilgi duyması, ondan hoşlanması, bir doyum elde etmek istemesi amacıyla yapmış olmasıdır (Aydın, Yerdelen, Yalmancı ve Göksu, 2014; Deci ve Ryan, 1985a; Durmaz ve Akkuş, 2016). Kişinin çeşitli hobiler için vakit ayırması, çeşitli yarışmalara katılması veya etkinliklere, aktivitelere, projelere isteyerek ve gönüllü olarak katılmasını sağlayan davranışlar buna örnek verilebilir (Calp, 2013). Dışsal motivasyon ise bireyin bir şeyleri yaparken kendisiyle ilgili doğal sebeplerden değil (Calp, 2013), elde etmek istediği sonuca ulaşmak için bir şeyler yapması yani bireyin dış etkilere bağlı olarak bir eylemde bulunması olarak görülebilir (Deci ve Ryan, 1985a; Ryan ve Deci, 2000a). Dışsal

motivasyonda birey bir eylemde bulunacağı zaman, eylemin sonunda ödül, onay veya kendisini suçlu hissetmemek için o davranışı yapmaktadır (Calp, 2013). Örneğin sınıfta, öğrencinin ek puan almak için öğretmenin sorduğu sorulara cevap vermesi gibi.

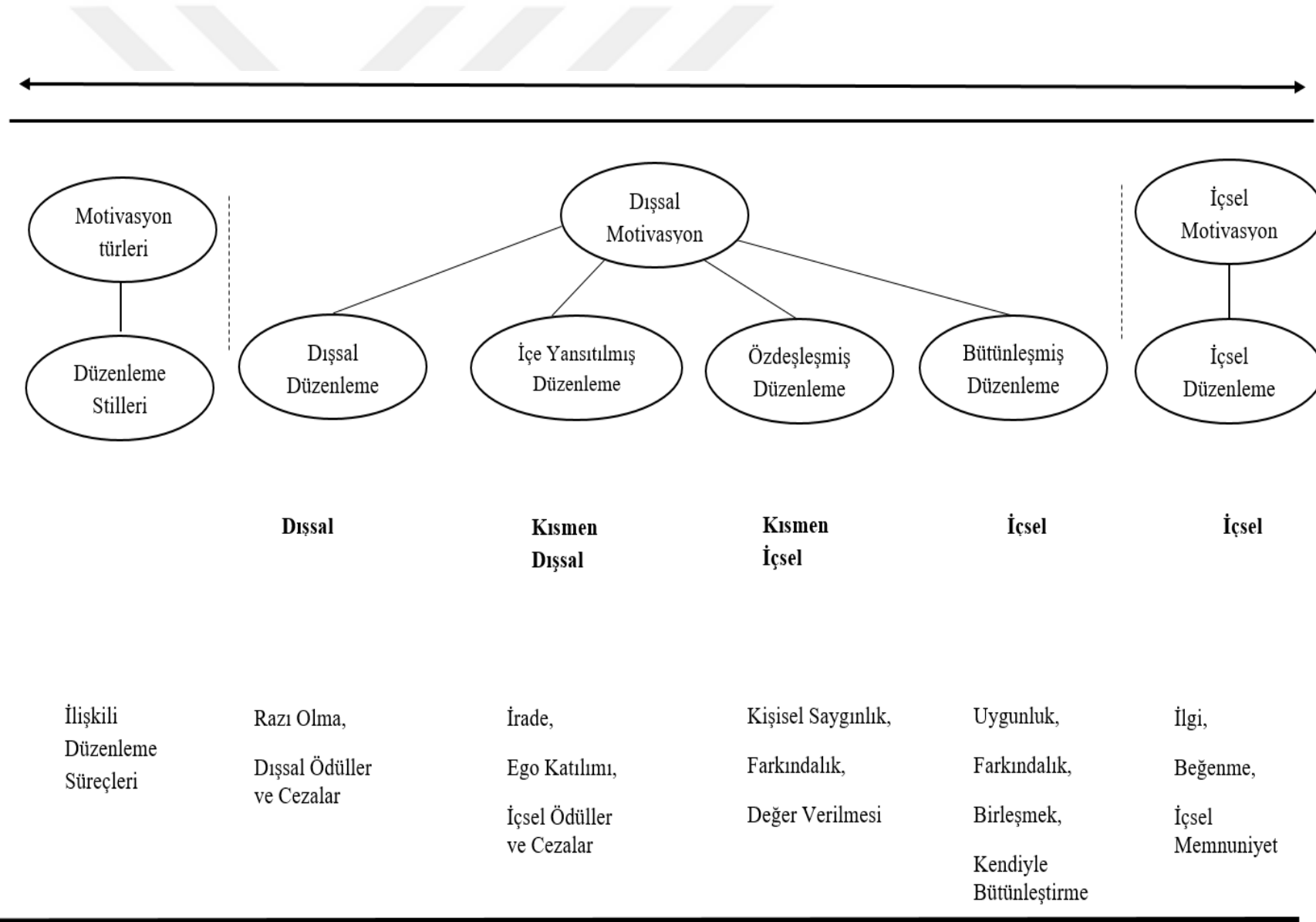
Dışsal motivasyon Ryan ve Deci (2000a) tarafından dört boyutta incelenmiştir. Dışsal düzenleme (external regulation), içe yansıtılmış düzenleme (introjected regulation), özdeşleşmiş düzenleme (identified regulation) ve bütünleşmiş düzenlemedir (integrated regulation). Dışsal düzenlenmiş motivasyon boyutu ödül-ceza ilişkisine göre çalışmaktadır (Calp, 2013; Durmaz ve Akkuş, 2016). Örneğin öğretmeninden aferin almak ya da öğretmenin gözünden düşmek istememesine yönelik eylemlerde bulunmak gibi. İçe yansıtılmış düzenleme boyutu, ödül alma ya da cezadan kaçmak için yapılan eylemlerdir (Deci ve Ryan, 2000), ama bunun sonucunda da benlik duygusunun korunması veya kontrolün hissedilmesi durumudur (Calp, 2013; Durmaz ve Akkuş, 2016). Özdeşleşmiş düzenleme boyutu, yapılan eylem veya davranışın değerinin kişi için önemli olmasıdır (Calp, 2013). Örneğin, eğer birey düzenli egzersiz yapmayı kendi sağlığı ve iyi oluşu için önemli olduğunu düşünürse, egzersizi daha istekli yapacaktır (Deci ve Ryan, 2000). Bütünleşmiş düzenleme ise, dışsal motivasyonun içselleştirilmesinin en eksiksiz şeklidir. Sadece davranışın öneminin kabul edilmesinin yanı sıra, kişinin öz benliğinin diğer yönleriyle özümленerek bütünleşmesidir (Deci ve Ryan, 2000). Deci, Ryan ve Williams (1996) tarafından dışsal motivasyonun tipi, derecesi ve tanımı Tablo 1’de açıklanmıştır.

Tablo 1. *Dışsal Motivasyonun Tipi, Derecesi ve Tanımı (Deci, Ryan ve Williams, 1996)*

Düzenleme tipi	Öz-düzenleme derecesi	Tanımı
Dışsal	Çok düşük	Kişinin dışsal istek veya ihtimaller tarafından kontrol edilen davranışları.
İçe yansıtılmış	Kısmen düşük	Kişinin içsel istek veya ihtimaller tarafından kontrol edilen davranışları. Örneğin öz-saygı
Özdeşleşmiş	Kısmen yüksek	Kişinin aktivitenin önemiyle özdeşleştiği seçilmiş davranışları.
Bütünleşmiş	Çok yüksek	Düzenlemeler kişinin öz benlik duygusuyla bütünleştiği için tamamen özgür olarak deneyimlenen davranışları.

Ryan ve Deci (2000a) Öz-belirleme kuramında motivasyonel düzenlemeleri iki boyutta ele almışlardır. Bunlar özerk karar verilmiş motivasyon ve özerk karar verilmemiş motivasyondur. Motivasyonel düzenlemelere ait sınıflama Şekil 3’de sunulmuştur.





Şekil 3. Motivasyonel düzenlemeler (Ryan ve Deci 2000a).

Öz belirleme kuramını temel alan farklı mini teoriler vardır. Bunlar; Bilişsel Değerlendirme Kuramı (Cognitive Evaluation Theory), Organizmik Bütünleşme Kuramı (Organismic Orientation Theory), Nedensellik Yönelimi Kuramı (Causality Orientations Theory) ve Temel İhtiyaçlar Kuramıdır (Basic Needs Theory) (Deci ve Ryan, 1985a).

Bilişsel değerlendirme kuramı (Cognitive evaluation theory).

Öz-belirleme kuramının altında yer alan bu kuram bireyin içsel motivasyonu ve bu motivasyondaki çeşitliliği ele almaktadır (Deci ve Ryan, 1985a; Ryan ve Deci, 2000b). Bu kuramın temel amaçlarından bir tanesi de bireyin içsel motivasyonunda sosyal çevrenin ne kadar etkili olduğuyla ilgilidir (Gagné ve Deci, 2005). Örneğin bir aktiviteye katılırken ilgi ve isteğinin olması gibi (Deci ve Ryan, 2002). Bilişsel değerlendirme kuramına göre temel psikolojik ihtiyaçlar ve içsel motivasyona etkisi olduğu düşünülen faktörler laboratuvar ortamında sınanmıştır (Özer, 2009).

İçsel motivasyonda, bir eylem gerçekleştirileceği zaman kişinin o eylem için ilgi duyması gerekir (Özen, 2016). Bu kurama göre içsel motivasyon her bireyin doğuştan getirdiği kalıtsal bir özelliktir (Özen, 2016; Özer, 2009). İçsel motivasyonun verilen olumlu geri-dönütlerle arttığı veya azaldığıyla ilgili farklı deneysel paradigmler vardır. Bazı çalışmalar olumlu geri-dönütün içsel motivasyonu artırdığı, bazı çalışmalar ise olumlu geri-dönütün içsel motivasyonu azalttığı yönündedir (Deci ve Ryan, 1985a).

Organizmik bütünleşme kuramı (Organismic orientation theory).

Bilişsel değerlendirme kuramı bireylerin içsel motivasyonlarını etkileyen sosyal unsurlarla yani daha çok içsel motivasyonla ilgilenirken, organizmik bütünleşme kuramı dışsal güdülenme üzerine odaklanmaktadır (Özen, 2016; Yeşilyurt, 2008). Organizmik bütünleşme kuramı bireylerin içsel olarak güdülenmediklerinde, güdülenmeyi nasıl edindiği, sürdürdüğü ve davranışsal özelliklerinin ne olduğuyla ilgilenir (Ersöz, 2011; Özer, 2009).

İnsanlar içsel olarak bir şey yapmak istemedikleri zaman, bir şeyleri yapmaları için dışsal bir faktöre ihtiyacı duydukları düşünülmektedir (Yeşilyurt, 2008). Örneğin okul ödevini yapmak istemeyen bir öğrencinin, dışsal olarak güdülenmesini sağlayan faktörlerin varlığı gibi (Özen, 2016).

Nedensellik yönelimi kuramı (Causality orientations theory).

Kuram, bireylerin sosyal bağlamlarda diğer bireylerle etkileşimi sonucunda geliştirdikleri içsel kaynaklarla ilgilenmektedir (Yeşilyurt, 2008).

Bireylerin davranışlarının ortaya çıkmasında bulunduğu sosyal çevre davranışı ödüllendirebilir ya da sınırlandırabilir (Özen, 2016; Özer, 2009). Bu davranışların düzenlenmesi ve devam ettirilmesinde üç yönelim söz konusudur. Bunlar; özerklik yönelimi (autonomy orientation), kontrol yönelimi (controlled orientation), kişisel olmayan yönelim (impersonal orientation) olarak isimlendirilmektedir (Deci ve Ryan, 1985b). Söz konusu bu yönelimler herkeste olmakla birlikte, yönelimlerin gücü kişiden kişiye göre değişebilmektedir (Özer, 2009).

Temel ihtiyaçlar kuramı (Basic needs theory).

Bu kuram ise, bireylerin iyi oluş ve ruh sağlığının temel psikolojik ihtiyaç ile olan ilişkisi üzerine odaklanmaktadır (Deci ve Ryan, 2000). Bu teoriye göre temel psikolojik ihtiyaçlar ile iyi oluş, zihin sağlığı, özerklik, ilişkili olma, yetkinlik arasında direk bir ilişki vardır (Yeşilyurt, 2008).

Bu ilişkilerde üç temel psikolojik ihtiyacın karşılanması öznel iyi oluş açısından önemlidir. Eğer bu üç temel psikolojik ihtiyaç yeteri derece karşılanırsa öznel iyi oluşa yol açmaktadır (Özen, 2016).

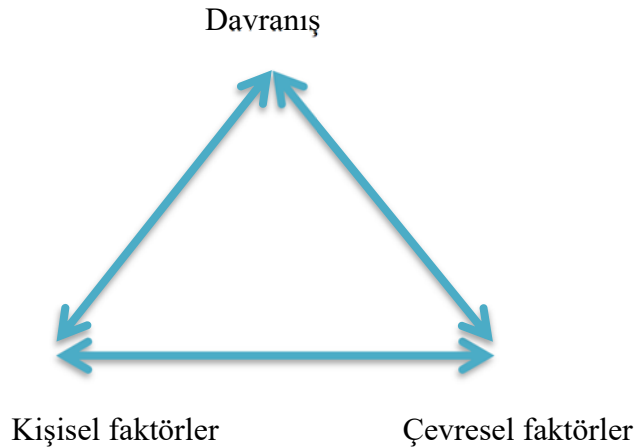
Öz-Yeterlik.

İnsan davranışlarını açıklamaya çalışan çok sayıda teori vardır (Gürel, 2014). Bandura (1986) Sosyal Öğrenme Kuramında davranış, çevre, insanlarla olan etkileşim gibi faktörlerin bireyler üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmıştır (Yerdelen, 2013). İnsanların davranışları ve yaptığı eylemler çeşitli faktörlerin etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Sarı, 2014).

Öz-yeterlik kavramını Sosyal Öğrenme Kuramında (Sosyal-Bilişsel Kuram) ortaya atan ilk kişi Bandura'dır (Baleghizadeh ve Shakouri, 2015). Yani öz-yeterliğin kökeninin Sosyal Öğrenme Kuramına dayandığı söylenebilir (Comerchero, 2008). Bu teoriye göre bireyin kişilerle etkileşimi, davranışları, çevresi gibi faktörler insanı şekillendirir (Bandura, 1986). İnsan davranışlarını ve yaptığı seçimleri etkileyen en önemli etkenin öz-yeterlik algısı olduğu söylenebilir (Schunk, 1985). Yapılan araştırmalara göre öz-yeterlik, insanın çeşitli alanlarda başarılı olmasında bir etkiye sahiptir (Bandura, 1997). Bu çeşitli alanlarda ise farklı durum ve alanlara göre öz-yeterlik düzeyi değişebilmektedir (Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkin, 2013).

Sosyal bilişsel kuram üçlü karşılıklı belirleyici (triadic reciprocal determinism) modeline dayanmaktadır (Bandura, 1986). Bu modele göre birey, davranış, çevre faktörleri modelin temel yapısıdır. Bu üçlü yapı birbirini karşılıklı olarak etkiler. Fakat bu karşılıklı etkileşim sürekli aynı derecede, her zaman tek yönlü veya eşzamanlı bir şekilde olmayabilir

(Bandura, 1997; Kurt, 2016). Bandura'nın üçlü karşılıklı belirleyici modeli Şekil 4'de yer almaktadır.



Şekil 4. Üçlü karşılıklı belirleyici model (Bandura, 1986).

Bu kurama göre öz-yeterlik, bireyin ileride yapacağı hareketleri veya durumları tasarlama ve uygulama noktasında kendi kabiliyetlerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura 1977, 1997). Bu yönüyle öz-yeterlik karışık bir yapıya sahiptir (Bandura, 2006). Bu karışık yapı içerisinde öz-yeterliğin; öz saygı ve benlik algısıyla farklı anlamlara geldiği anlaşılmaktadır. Öz saygı ve benlik algısının tanımlarına bakıldığında, bunların öz-yeterliğin bir birleşeni olduğu görülmektedir (Los, 2014). Öz-yeterlik kuramına göre, öz-yeterlik inancı sabit bir karakter özelliği olmaktan ziyade aktif, gelişen ve öğrenilen bir inançtır (Bandura, 1997; Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellett, 2008).

Yeterlik bireyin yürüttüğü işlerde ve bireylerle ilişkilerinde kendini yetkin ve yeterli olarak görmesidir (Uysal, 2015) Öz-yeterlikle ilgili ise çeşitli tanımlara rastlanılmaktadır. Öz-yeterlik, motive olamayan ya da zor olabilen öğrenciler olsa bile öğrenci katılımının ve öğrenmesinin arzu edilen sonuçları ortaya çıkartabilecek yeteneklerin yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783). Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) ise öz-yeterliği “bireylerin ulaşmak istediği bir sonuca ulaşmada belli bir durumda sergileyecekleri yeteneklerine olan inancı” olarak tanımlamıştır. Öz-yeterlik bireyin neyi yapıp yapamayacağı ile ilgili inançlarıdır (Zimmerman ve Cleary, 2006). Öz-yeterlik, bireyin bir iş veya eylemde göstermesi gereken performans ile bireyin kapasitesini karşılaştırıp harekete geçmesi olarak tanımlanabilir (Bars, 2016). Bandura'ya (1986, 1997) göre ise öz-yeterlik, bireyin bir durum veya olayın üstesinden gelmesi için, yapılması gerekenleri planlayıp, bunları ne kadar yapabileceğine ilişkin algısıdır. Öz-yeterlik, bireyin kendi kapasitesiyle, var olan performans düzeyine bakıp harekete geçmesi olarak tanımlanmaktadır (Bars, 2016). Başka bir ifade ile

öz-yeterlik bireylerin becerilerinin bir işlevi değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Gürcan, 2005).

Yüksek öz-yeterliğe sahip olan bireyler, düşük öz-yeterliğe sahip olan bireylere göre etkili stratejiler kullanabilirler ve zorlu amaçlar koyarak daha ileri derecede motivasyona sahip olurlar (Çetin, 2007). Ayrıca kişinin öz yeterliği arttıkça, güçlüklerle mücadele etme yeteneği de artmaktadır (Bandura ve Adams, 1977). Bandura' ya (1997) göre, yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin kendi yetenekleriyle ilgili algıları pozitiftir. Bundan dolayı yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerde stres az olur ve bu bireyler çevrelerindeki problemlerin üstesinden gelmede başarılı olabilirler.

İnsanların kendi yeterlilikleri hakkında ki inançları, bireyin kendini tanıması açısından önemli bir yere sahiptir (Bandura, 1997). Bandura'ya (1995) göre, bir bireyin öz-yeterlik inancı dört bilgi kaynağından etkilenmektedir. Bunlar bireyin yeteneklerinin (kapasitesinin) göstergesi olan doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumdur.

Bu kaynaklar geçmiş davranışları açıklarken, aynı zamanda da gelecekte olan davranışları belirleyebilir (Fisher ve Kostelitz, 2015). Bu öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterliğin seviyesini olumlu ya da olumsuz etkileyebilir (Griffin, 2016). Öz-yeterliğin dört kaynağı aşağıda açıklanmıştır:

(1) Doğrudan deneyimler (mastery experiences): Bu dört kaynağın en etkili kaynağı doğrudan deneyimlerdir (Skaalvik ve Skaalvik, 2017). Bireyin bizzat kendisinin edindiği başarılı veya başarısız yaşantılarıdır (Çapa-Aydın vd., 2013). Bir görevde başarılı olma ile öz-yeterlik inancı arasında pozitif yönlü bir ilişki vardır. Eğer görev başarılı tekrar ederse öz-yeterlik inancı da kuvvetlenir (Kotaman, 2008; Özdemir, 2008).

(2) Dolaylı deneyimler/yaşantılar (vicarious experiences): İnsanlar sahip oldukları kapasitelerini başka kişilere bakarak da değerlendirebilirler (Bandura 1997, s.86). Örneğin öğretmenlerin diğer öğretmenlerin performansına bakarak öz-yeterlik inançları gelişebilir (Çapa-Aydın vd., 2013). Model aldığı kişinin özellikleri bireyin kendi özelliklerine yakınsa, bireyin öz-yeterliğine etkisi daha fazla olur (Bandura, 1997). Bir grup içerisinde de grup üyesinin, grupla birlikte başarılı olduğu zamanlarda öz-yeterlik inancı da artabilmektedir (Ormrod, 2013, s.131).

(3) Sözel ikna (verbal persuasion): Bireyin başarıya ulaşabilmesi için kendisinde var olan inancı daha da güçlendirmek adına söylenen sözlerdir (Bandura, 1997, s.101). Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, meslektaşlarının yorumlarından etkilenmektedir (Çapa-

Aydın vd., 2013). Örneğin bireyin bir iş görüşmesine giderken, çevresinden o iş görüşmesiyle ilgili duyduğu olumlu ve olumsuz görüşler yeterlik algısını etkileyecektir (Sarı, 2014).

(4) Fizyolojik ve duygusal durum (psychological and affective states): İnsanların duygusal ve psikolojik durumları bazen vücut durumlarına yansıyabilir. Bu vücut durumları: fiziksel olarak iyi görünmek, stresli durumlarla başa çıkabilme gibi (Bandura, 1997, s.106). Öğretmenlerin yaşadıkları duygusal durumlar (stres, heyecan gibi...) bu duruma örnek gösterilebilir (Çapa-Aydın vd., 2013). Duyguların olumlu veya olumsuz olması öz-yeterlik algısını ya yükseltir ya da azaltır (Çapa-Aydın vd., 2013; Sarı, 2014). Bir iş görüşmesinde kişinin aşırı olumsuz duygular içinde olması, öz-yeterlik algısında zayıflığa yol açabilir ve iş görüşmesi olumsuz sonuçlanabilir (Sarı, 2014)

Öğretmen öz-yeterliği.

Öğretmen öz-yeterliği 1998'den önce hem kapsamlı bir teorik modelden yoksun hem de öğretmen öz-yeterlik yapısını ölçmekte oldukça eksikti (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011).

Bandura'nın öz-yeterlik kuramı, öğretmen davranışlarını anlamamız için bir yapı niteliğindedir (Jones, 2011). Bu yapıyı anlamak amacıyla, son zamanlarda öğretmenlerin yeterlik algılarının ilgili en çok çalışılan konu olduğu söylenebilir (Güvenç, 2011). Öğretmen öz-yeterliği sosyal öğrenme teorisinde önemli bir yere sahiptir (Bandura, 1977). Son yıllarda ise temelinde Bandura'nın öz yeterlik kuramı olan öğretmen öz yeterliğinin, öğretmen eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla çalışıldığı görülmektedir (Bümen ve Özaydın, 2013).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz-yeterliğini “zor öğrenen ya da güdülenmemiş öğrencileri bile öğrenme düzeyine getirme kapasitesi olarak” tanımlamıştır. Bir diğer ifadeyle öğretmen öz-yeterliği bir öğretmenin “görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?” sorusuna verdiği cevaptır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2004). Wolters ve Daugherty (2007) öğretmen öz-yeterliğini öğretim amaçlarını başarabilmek için farklı engellerin üstesinden gelmede yeterlik olarak tanımlamışlardır. Skaalvik ve Skaalvik (2010) ise öğretmenin verilen eğitim amaçlarına ulaşmak için gerekli olan aktivitelerin planlanması, düzenlenmesi ve yürütülmesinde sahip olduğu yeterlik inancı olarak tanımlamışlardır. Ayrıca, öğretmenin öz-yeterlik düzeyi arttıkça, performans düzeyi artacağından dolayı öz-yeterlik algısı oldukça önemlidir (Bars, 2016). Örneğin, disiplin sürdürmede, öğrenme aktivitelerinde tüm öğrencilerin katılımının sağlanması hatta matematik öğrenmede güçlük çeken öğrencilerin

bile katılımın sağlanması gibi özellikler öğretmeninin öz-yeterliğiyle ilgilidir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Öğretmen öz-yeterliğinin ölçülmesinin de yine Bandura'nın (1997) ortaya attığı dört bilgi kaynağından geldiği düşünülmektedir. Bunların yanı sıra öğretim ortamları, öğrencinin özellikleri ve demografik yapısı da öğretmen öz-yeterliğini etkileyebilmektedir (Ross, Cousins ve Gadalla, 1996). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) ise öğretmen öz yeterliğini üç spesifik alanda açıklamaya çalışmışlardır. Bu alanlar; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımıdır. Öğretim stratejilerinde öğretmen öz-yeterliği: Öğrencilerin yeteneklerini ve bilgilerini artırmak için öğrenme ortamı hazırlama yeteneğini oluşturmaktadır. Sınıf yönetiminde öğretmen öz-yeterliği; öğretmenin sınıfta disiplini kurma ve sürdürme kapasitesi ile teşvik edici, üretken bir öğrenme ortamı oluşturmaları olarak görülebilir. Öğrenci katılımı öğretmen öz-yeterlik alanında ise; öğrencilerin öğrenme ortamında motivasyonlarını artırma, öğrenme aktivitelerinde öğrencinin aktif olarak katılımını sağlama olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Öz-yeterlik, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri açısından önemli bir rol oynar (Gibson ve Dembo, 1984; Pajares, 1992).

Bandura'ya (1997) göre, bir öğretmenin öz-yeterlik algısı, onun konu alanıyla ilgili bilgisi ve öğretme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Öğretmen öz-yeterliğinin hem öğretmenler için hem de öğrenenlerin performansları açısından önemli bir yapı olduğu düşünülmektedir (Baleghizadeh ve Shakouri, 2015).

Eğitim çıktılarının daha iyi olması öğretmen öz-yeterliğine bağlıdır (Türkoğlu, Cansoy ve Parlar, 2017). Öz-yeterlik inancı artan öğretmenler, öğrencilerine daha zor amaçlar koymaktadır (Ross, 1995). Öğretmenlerin öz-yeterliği, öğrencilerin motivasyonlarında ve başarılarında önemli bir etken olduğu düşünülebilir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006). Diğer yandan öz-yeterliği az olan öğretmenler, öğrencilerin motivasyonunu artırmada ve daha zor öğrenen öğrencilerle ilgilenmede daha isteksiz olabilirler (Palmer, 2002). Başka bir deyişle öğretmen öz-yeterlik inancı düşük düzeyde olan öğretmenler yavaş ya da zor öğrenen öğrencilere öğretim yapmak istemeyebilirler (Bandura, 1997).

Özerklik.

Özerklik kavramı ile ilgili bir konsensüs olmayıp, özerklik bağımsızlık ve kontrol kavramlarının birbirleri yerine kullanıldıkları görülmüştür (Moomaw, 2005). Fakat özerklik kavramı birkaç yapıyla tanımlanabilir. Öğretmenin karar verme yeteneği, öğretmenin bağımsızlığı ve öğretmenin kontrolü olarak görülebilir (Strong, 2011)

Özerk kavramının kökeni Yunan tarihine gitmektedir ve auto (öz) ve nomous (erk) sözcüklerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Morsünbül, 2011).

Özerklik kavramını ilk olarak kavramsallaştıran kuramcılardan biri Erikson'dur (Calp, 2013). Özerklik, bebeklik döneminde yürüme, bağımsız olarak yemek yeme gibi bazı davranışlarda kendini göstermektedir (Özdemir ve Çok, 2011). Özerklik kavramını, bu dönemde bebeğin artık bağımsız olarak öğrenmesini kast etmektedir (Calp, 2013).

Özerklikle ilgili tanımlara bakıldığında çocukların birine bağlı olmadan bağımsız olması veya seçim yapması; amaç belirlemede kendi davranış, duygu ve bilişini düzenlemesidir (Özdemir ve Çok, 2011). Bir başka deyişle, kurama göre, bir kişi eylemini “isteyerek” gerçekleştiriyor ve bu eylemleri “tamamen onaylıyor” ise özerk kabul edilir (Ryan ve Deci, 2000a).

Budak (2000) ise öz-belirleme kuramına göre özerkliği şöyle tanımlamıştır: Bireylerin karar alırken dışsal faktörlerden ziyade içsel faktörlerin belirleyici olmasıdır.

Bilişsel kuramcılar ise, özerkliği bir olay veya durum karşısında birden fazla bakış açısıyla görebilme yeteneği ve sosyal ortamda akıl yürütme olarak tanımlamıştır (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Öğretmen özerkliği

Öğretmen özerkliği eğitimle ilgili önemli konulardan bir tanesi olup (Friedman, 1999), son 20 yıldır üzerinde durulan eğitim konularındandır (Ramos, 2006). Hatta özerklik ile ilgili yapılan akademik çalışmalarda öğretmen özerkliği önemli bir yere sahiptir (Ramos, 2006).

Türkiye’de yapılan öğretmen özerkliği üzerine yapılan çalışmaların ise genellikle yabancı dil öğretiminde yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmaların ise öğrenen özerkliği üzerine yoğunlaştığı söylenebilir (Üzüm, 2014).

Öğretmen özerkliğinin tanımı ilgili literatürde ortak anlayış söz konusu değildir (Pearson ve Moomaw, 2006). İlgili alan yazında geçen tanımlamalardan bazıları şunlardır:

Öğretmen özerkliği eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğretmenin karar ve seçimlerinde bağımsız olması olarak tanımlanabilir (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği, planlama, karar alma ve uygulama açısından bireyin kendisinin karar vermesidir (Öztürk, 2012).

Başka bir tanıma göre ise öğretmen özerkliği; öğretmenin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili yetki alma ve özgür olma hakkına sahip olmasıdır (Üzüm ve Karslı, 2013).

Öğretmen özerkliği ile ilgili çalışmalarda özerkliğin farklı boyut veya sınıflamaya ayrıldığı da görülmektedir. Çolak ve Altinkurt (2017) özerkliği bireysel, öğrenen, mesleki ve örgütsel özerklik olarak dört boyutta ele almışlardır.

McGrath (2000) ise, öğretmen özerkliğinin iki boyutu üzerinde durmuştur. Bunlardan ilki öğretmenin kendisinin yönettiği eylem ve gelişim; ikincisi ise başkalarının kontrolünden bağımsız olmaktır.

Öztürk (2011) ise öğretmen özerkliğini üç ana boyut olarak ele almıştır: (i) Öğretimin planlanması ve uygulanması: Öğretmenin temel sorumluluğu eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanmasıdır (Öztürk, 2011). (ii) Yönetim süreçlerine katılma: Öğretmenin sadece öğretmenlik mesleğiyle ilgili değil aynı zamanda çalıştığı yer ve çalışma şartlarıyla ilgili söz hakkına sahip olması (Ingersoll, 2007). (iii) Mesleki gelişim: Öğretmenin mesleğinin gerektiği bilgi beceriye sahip olması gerekir (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği (Smith ve Erdoğan, 2008) tarafından altı boyutta ele alınmıştır:

- Öğretmenin öz yönetimli bir biçimde gerçekleştirdiği profesyonel eylem
- Öğretmenin öz yönetimli bir biçimde profesyonel eylemi gerçekleştirmek için var olan kapasitesi
- Profesyonel eylemi kullanmada bağımsız olma
- Öğretmenin öz yönetimli bir biçimde gerçekleştirdiği profesyonel gelişim
- Öğretmenin öz yönetimli bir biçimde profesyonel gelişimi gerçekleştirmek için var olan kapasitesi
- Profesyonel gelişimi kullanmada bağımsız olma

Tükenmişlik.

Tükenmişlikle ilgili araştırmalar, bilimsel teorilerin çıktılarında ziyade sosyal konularla başlamıştır (Williams, 2014). Maslach (2003) tükenmişliği insan ile işyerindeki değişkenlerle (ör. İşyerindeki diğer kişilerle iletişim nasıl olduğu) açıklamaya çalışmıştır.

Tükenmişlikle ilgili çalışmaların çoğunda Conservation of Resources (COR) (Hobfoll ve Freedy, 1993) teorisi odak noktası olmuştur (Yerdelen, 2013). Bu teoriye göre tükenmişliğin bir süreç olduğu (Watts, 2013) ve değerli kaynakların bireylerin taleplerini karşılamada yetersiz kaldığı veya değerli kaynaklarını kaybettiğinde ortaya çıktığı bir durum olduğu söylenebilir (Hobfoll ve Freedy, 1993; Yerdelen, 2013).

Tükenmişlik kavramını ilk olarak Bradley (1969) daha sonra ise Freudenberg (1974) ve Maslach'ın (1976) kullandıkları görülmektedir. Tükenmişlik, özellikle sosyal bilimlerde

1980'den beri sürekli olarak üzerinde çalışan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yorulmaz ve Altinkurt, 2018). Freudenberger (1974), tükenmişlik kavramını "başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı ya da yerine getirilemeyen istekler sonucu kişinin iç kaynaklarında tükenme durumu" olarak tanımlamıştır.

Özkan (2012) tükenmişliği, işten dolayı duygusal isteklerle baş eden, özellikle insanlara hizmet veren, sürekli onlarla çalışmakta olan meslek grubundaki bireylerde fiziksel yorgunlukla birlikte bitkinlik olarak kendini gösteren aynı zamanda yaptığı işle ilgili çaresizlik ve umutsuzluk gibi olumsuz duyguların yaşama ve çevresindeki diğer insanlara karşı olumsuz olarak yansımalarıyla bireyde ortaya çıkan durum olarak ifade etmiştir.

Tükenmişliğin sonunda hem fiziksel olarak hem de psikolojik olarak yıpranan birey işini bırakabilir veya istifa edebilir (Freudenberger, 1974). İşi bıraktıktan sonra ise bireyin çevresindeki bireylerle sıkıntı yaşayabileceği, uyku düzeninin bozulabileceği, alkol ve ilaç kullanımında artış (Maslach ve Jackson, 1981; Papastylanou, Kaila ve Polychronopoulos, 2009), sağlık problemleri (Bakker, 2009), iş memnuniyetsizliği (Piko, 2006) gözükebileceği ortaya konmuştur. McCarthy, Lambert, O'Donnell ve Melendres (2009) bireyin işten beklentileri, iş yoğunluğu, kişisel meseleler gibi hayatın talepleriyle baş edemediği zaman tükenmişliğin ortaya çıkabileceğini belirtmişlerdir.

Tükenmişlik kavramı, kişide bazı semptomları gözükken bir sendromdur (Aluja, Blanch ve Garcia, 2005). Bu semptomlar ise işle olan ilişkilerde ortaya çıkmaktadır (Pisarik, 2009). Aynı zamanda tükenmişlik kavramı işle ilgili olan stres süreçlerini anlamamızda önemli bir yapıdır (Van Maele ve Van Houtte, 2015). Öğretmenler, hemşireler, sosyal çalışmacılar, polis memurları gibi insanlara hizmet veren mesleklerde tükenmişliğin daha çok ortaya çıktığı, yapılan çalışmalarda görülmektedir (Watts, 2013). Bu meslekler içerisinde ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin diğer meslek gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir (Parker ve Martin, 2009).

Benbow (1998) tükenmişliğin uzun bir süreç sonunda ortaya çıktığını söylemiştir. Ona göre tükenmişliğin bazı bileşenleri vardır. Bu bileşenler; duygusal, fiziksel, zihinsel olarak tükenmedir. Yani bireyin bu üç bileşenin sonucunda tükenmişlik hissini yaşayacağını ortaya koymuştur.

Tükenmişlik modelleri.

Maslach tükenmişlik modeli.

Tükenmişlik için farklı tanımlar ve modeller vardır. Fakat Christina Maslach ve meslektaşlarının ortaya koyduğu tükenmişlik modeli en sık kullanılan ve en çok kabul edilen tükenmişlik modelidir (Kafadar, 2014).

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığı olarak tanımlamaktadırlar. Bu sınıflama tükenmişlik alanında oldukça kabul gören bir yaklaşımdır. Bu üç boyut birbiriyle bağlantılı kavramlardır (Maslach, Jackson, Leiter, Schaufeli ve Schwab, 1986). Bu yüzden tükenmişlik sendromundan bahsedebilmek için tek boyutun değil üç boyutun birlikte ele alınması gerekmektedir (Dursun, 2015, Özler ve Dirican, 2014). Bireyin işe başladığında enerjisinin yüksek olması, bir yerle ilişkili ve oraya ait olma ve bir işte yeterlilik gibi olumlu durumların yerini duygusal tükenme, duyarsızlaşma, yetersizlik gibi birbirinin zıttı olan durumlar aldığında tükenmişlik sendromu ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997, s.17).

1) Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion): Tükenmişliğin ilk belirtisi sıklıkla kişinin işinden dolayı duygusal olarak tükenme hissetmesidir. Enerji kaybı, tükenme, yıpranma, bitkinlik gibi belirtileri gösteren boyuttur (Baysal, 1995). Tükenmişliğin en önemli boyutu duygusal tükenme olarak görülür (Kan, 2008). Bireyin iş yükünün fazla olması, iş hayatında diğer kişilerle yaşanan problemler ve çalışma şartlarının olumsuz olması duygusal tükenmenin asıl kaynakları olarak gösterilebilir (Yılmaz, 2017). Bu tip durumlardan dolayı birey duygusal isteklerin altında ezilir ve bu duruma tepki olarak duygusal tükenme ortaya çıkar (Üngüren, Doğan, Özmen ve Tekin, 2010).

2) Duyarsızlaşma: Duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini ifade eden boyuttur (Maslach ve Jackson, 1981, s. 99). Hatta birey, çevresindeki bireylere insani olarak değer vermeyip, bir eşyaya davranır gibi davranmaya başlayabilir (Kaçmaz, 2005).

3) Kişisel Başarıda Düşme (Etkisizlik): İnsanlar kendilerini etkisiz hissettiklerinde, giderek artan bir yetersizlik hissederler. Kişisel başarıda düşmenin zıttı olan yeterlik kavramında, bireyin bir problemle karşılaştığında başarılı bir şekilde üstesinden gelmesi olarak tanımlanırken, Maslach modelinde yeterliğin zıttı olan kişisel başarının düşmesi, kişinin kendini işinde yeterli bulmaması ve başarılı olarak görmemesi olarak açıklanmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997, s.17; Özkan, 2012). Bunun sonucunda birey yetersizlik, yaptığı işin

niteliğinde düşüş, moralinin düşük olması problemlerle başa çıkmada yetersizlik, çevresindeki bireylerle sorun yaşama gibi olumsuz durumlarla karşılaşabilir (Hock, 1988)

Cherniss tükenmişlik modeli.

Cherniss (1980) tükenmişlik modelinde, tükenmişliğin bir süreç olduğunu belirtmektedir. Bu modelde tükenmişlik bireyin işten kaynaklı stresine bir tepki olarak başlar ve sonunda da psikolojik olarak işle ilişkiyi kesme olayı görülür.

Cherniss'in modelinde, birey ilk olarak işle ilgili strese sebep olan kaynağı ortadan kaldırmayı düşünür. İkinci aşamada ise bu stres kaynağını ortadan kaldırmak farklı yöntemlere (egzersiz vb.) başvurabilir. Son aşamada ise bu iki durumun başarılı olmadığı durumlarda stresin verdiği duygu durumunu hafifletmek adına psikolojik olarak işle ilişkisini kesmeye kadar gidebilir (Çelebi, 2013)

Edelwich ve Brodsky tükenmişlik modeli.

Modelin temelinde tükenmişlik, kişilerin işle veya kariyerle ilgili terfi veya yükselmelerinde karşılaştığı çok zor durumlar karşısında performansının düşük olması olarak yer almaktadır (Alkan, 2014). Bunların yanı sıra iş yoğunluğunun fazla olması, yapılan işin ücretinin düşük olması, kişinin idealleri ile gerçek durumunun farklı olması da tükenmişliğin görülmesini etkileyen faktörler olarak sıralanabilir (Özgen, 2007, s.117; Yılmaz, 2013).

Edelwich ve Brodsky' in tükenmişlik modelinde dört dönem vardır. Bunlar:

1. **İdealistik Coşku (Enthusiasm) Dönemi:** Kişinin mesleğinin hayatında en önemli yere sahip olduğu (Kaçmaz, 2005) ve kariyerindeki hedeflere tam olarak odaklanması için gereken motivasyona sahip olduğu dönemdir (Özkan, 2012; Polatçı, 2007).
2. **Durgunluk (Stagnation) Dönemi:** Birinci dönemde olan enerjinin artık yavaş yavaş düşmeye başlaması (Çolak, 2017) ve hayatını daha kaliteli yaşamak için iş dışı etkinliklere yöneldiği dönemdir (Sılığ, 2003).
3. **Engellenme (Frustration) Dönemi:** Bireyin meslek hayatında ki hedeflerine ulaşmak istediğinde engellendiğini düşünmeye başladığı dönem olup, bunun hiçbir şekilde değişmeyeceğine inandığı dönemdir (Çolak, 2017). Aynı zamanda bu dönem mesleğini bırakmayı düşündüğü dönemdir (Özkan, 2012; Polatçı, 2007).
4. **Duygusuzlaşma, Umursamazlık (Apathy) Dönemi:** Bu dönemde birey yaptığı işten zevk almaz ve işle ilgili duygusal kopma, ilgisizlik, umutsuzluk ve duyarsızlaşma görülür (Çolak, 2017; Kaçmaz, 2005). İşyerinden erken ayrılma ve geç gelme bu döneme örnek olarak verilebilir (Çolak, 2017).

Suran ve Sheridan tükenmişlik modeli.

Erikson'un kişilik gelişim kuramını temel alan bir modeldir. Suran ve Sheridan (1985) tükenmişliği dört basamaklı bir model olarak oluşturmuşlardır. Bu basamaklar şunlardır:

1. Basamak: Kimlik ve rol karmaşası,
2. Basamak: Yeterlilik ve yetersizlik,
3. Basamak: Verimlilik ve durgunluk,
4. Basamak: Yeniden oluşturma ve hayal kırıklığı.

Tükenmişlik, işle ilgili stres süreçlerini anlamada önemli bir yapıdır (Van Maele ve Van Houtte, 2015). Örneğin Gavish ve Friedman (2010) yaptıkları çalışmada öğrenmenin hem fiziksel hem de psikolojik olarak stresli bir iş olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen tükenmişliği.

Antoniou, Polychroni ve Walters'a (2000) göre öğretmen;

- a. Üzerinde kendisine yönelik beklentilerin aşırı olduğuna yönelik bir bakış açısına sahip olduğunda,
- b. Bu beklentileri gidermede zorluk çekmeye başladığında ve
- c. Deneyimler sonucunda başarısızlıkların etkisiyle ruhsal ve fiziksel sağlığı tehlikeye girdiğinde tükenmişlik yaşar. Burada asıl faktör, öğretmenin yaşadığı tehdit algısıdır (Akt., Çelikkaleli, 2011).

Gavish ve Friedman (2010) öğretmen tükenmişliği kavramını, stresli olaylardan kaynaklanan aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadırlar. Bu uzun süreçten sonra öğretmen tükenmişliği iyileşmesi zor olan bir sendrom halini almaktadır.

Son yıllarda öğretmen tükenmişliği ve stresi kavramları araştırmacılar tarafından çokça çalışılmaktadır (Betoret, 2009). Türkiye'de mesleki tükenmişlikle ilgili çalışmalar son zamanlarda arttığı görülmektedir (Demir ve Kara, 2014). Öğretmen tükenmişliği alanında çok sayıda çalışma yürütülmesine rağmen evrensel teorik bir model söz konusu değildir. Bunun sebebi ise öğretmenlerde tükenmişliğe sebep olan belirleyici etkenler üzerinde bir konsensüs olmaması ya da tükenmişlik sendromunun merkezinde yer alan semptomların tam olarak bilinmemesidir (Betoret, 2009).

İnsani hizmet veren meslek gruplarında tükenmişlik yüksek oranda görülebilir. Bu meslek gruplarından bir tanesi de öğretmenlik mesleğidir (Watts, 2013). Öğretmenlik mesleği diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında tükenmişliğin en çok öğretmenlerde görüldüğü söylenebilir (Çetin, 2016). Bu durumun öğretmenliğin diğer mesleklere göre daha stresli bir iş

olmasından kaynaklanabilir (Çokluk, 2003). Stresin sonucunda ise öğretmen tükenmişliği daha da hızlanabilir (Grayson ve Alvarez, 2008). Grayson ve Alvarez (2008) ise öğretmen tükenmişliğine sebep olan değişkenleri, çalışma şartlarının iyi olmaması ve desteğin olmamasına bağlamaktadırlar.

Fernet, Guay, Senécal ve Austin (2012) yaptıkları bir çalışmada Kanada’da yaklaşık olarak öğretmenlerin % 20’sinin haftada en az bir kere tükenmişlik sendromunun belirtilerini gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler içinde ise ilkökul öğretmenlerinin diğer meslek gruplarıyla karşılaştırıldığında mesleğine karşı tükenmişlik oranının fazla olduğu görülmüştür (Demir ve Kara, 2014). Tükenmişlik ile öğretmenlerin iş memnuniyeti arasında negatif bir yönde ilişki vardır (Skaalvik ve Skaalvik, 2010).

İş memnuniyeti.

Bireyin yaptığı işten memnun olması, işini doğru yapması açısından önemli bir faktördür (Gündüz, 2016). Bireyin iş yerinden duygusal anlamda taleplerin fazla olduğu durumlarda birey, hizmet verdiği bireylere karşı ilgi ve duyarlılığını yitirmekte, bunun sonucunda ise, hem onlarla hem de kendisiyle ilgili olumsuz duygulara kapılmakta ve bu da tükenmişlik sendromuna yol açmaktadır (Erdoğan, 2016).

İş memnuniyeti üzerine birçok farklı tanım olmasına rağmen üzerinde bir konsensüs söz konusu değildir (Gkolia vd., 2014).

En çok kullanılan tanımlardan bir tanesi Locke’un tanımıdır. Locke iş memnuniyetini, bireyin işini değerlendirmesi sonucunda algılanan olumlu duygusal durum olarak tanımlamıştır (Locke, 1976).

Başka bir tanıma göre iş memnuniyeti bireylerin kendi işleri hakkında olumlu veya olumsuz yargılarda bulunmasıdır (Weiss, 2002). Şengül (2008) ise bireyin iş hayatında yaşadığı olumlu ve olumsuz duygular sonucunda iş yerine ve yaptığı işe olan tutumların tümünü iş doyumunu olarak tanımlamıştır.

Bireyin iş memnuniyetine sahip olması meslekten beklenen ve gerçekte olan durumun birbirine ne kadar uyumlu olduğuna bağlıdır. Kuzgun, Sevim ve Hamamcı (1999) bu durumları şöyle sıralamıştır:

1. Bireyin yetenek ve becerilerinin meslekle uyumluluğu,
2. İş ortamının fiziksel olarak uygunluğu,
3. İş ortamındaki kişilerarası ilişkiler,
4. Meslekten elde edilen gelir düzeyi,

5. Ödül, takdir,
6. İş yerinden sağlanan güvence,
7. İlerleme (terfi) olanağı,
8. Verilen yetki ve sorumluluk,
9. Mesai saatleri,
10. Yarışma ve kendini gösterme olanağı,
11. İş imkânı,
12. Mesleğin gerektirdiği etkinliklerin birey açısından ilgi çekici olması.

Bu durumların azlığı veya çokluğu tek başına bireyin işle ilgili memnuniyet düzeyini yordamaz. Bireyin iş memnuniyeti bu koşullara verdiği öneme bağlıdır (Kuzgun vd., 1999)

John Locke 'un (1976) iş memnuniyeti modeli, bu alanda yapılan çalışmalar açısından köşe taşı niteliğindedir (Akt., Unutmaz, 2014). Bu teoride Locke iş memnuniyetini iki boyutlu olarak ele almıştır. Birinci boyut işle ilgili bileşenler (ödül, özerklik, zorluk, çalışanlarla olan ilişkiler, yaratıcılık, özsaygı, maaş gibi...), ikinci boyut ise comfort factor (çalışma şartları, seyahat süresi, işyerinden beklentiler gibi...) bileşenleridir. Lock'un modeli iş memnuniyet modellerinden en fonksiyonel ve en anlaşılır olandır (Unutmaz, 2014).

Locke (1976) iş memnuniyeti ilişkili olan beş büyük özelliği ortaya atmıştır: maaş, terfi, süpervizör desteği, iş arkadaşı desteği ve işin doğası. Bu özellikler ile iş memnuniyeti arasındaki korelasyonlar aynı seviyede değildir. Örneğin maaş ve terfi ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki en düşük iken; işin doğası ile iş memnuniyeti arasındaki ilişki en yüksektir.

İş memnuniyeti ile ilgili farklı teori ve kuramlar geliştirildiği görülmektedir. Maslow'un (1943) psikolojiye en büyük katkısı insan motivasyon teorisidir. İş memnuniyetiyle ilgili başlıca teoriler şu şekildedir: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Teorisi, McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı, Vroom'un Beklenti Teorisidir. Bu kuramlara ait bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı.

Bu teori insanın ihtiyaçlar hiyerarşisine (fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme) göre çalışmaktadır. Hiyerarşik olan bu ihtiyaçların bazıları daha ağır basabilir (Kesici, 2008). Maslow bu beş basamağı iki farklı gruba ayırmıştır. Fizyolojik, güvenlik, ait olma basamaklarını alt gruba girerken saygı ve kendini gerçekleştirme üst grupta yer almaktadır (Başaran, 2017).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, bireylerin gereksinimlerini beş basamak şeklinde açıklamıştır:

- **Fizyolojik ihtiyaçlar:** Temel gereksinim olan yemek yeme, uyku, nefes alma, hava, seks gibi ihtiyaçlardır. Fakat bu ihtiyaçların birbirleriyle ilişkisi olmayıp, bunlar yaşamsal faaliyetlerin sürdürülmesi açısından önemlidir (Bulu, 2016).
- **Güvenlik İhtiyacı:** İkinici basamakta yer alan ihtiyaç türü; fiziksel korunma, psikolojik güvenlik ve denge ihtiyacıdır. Bu ihtiyacın karşılanması durumunda birey sağlıklı ve mutlu olur. Tam tersi durumda ise korku ve endişe içerisinde yer alır (Acar, 2016).
- **Ait Olma ve Sevgi İhtiyacı:** Bireyin toplumla etkileşimin olduğu basamaktır (Acar, 2016).
- **Saygı Görme İhtiyacı:** Bireyin bulunduğu ortamda, benimsenme, övülme, bilinirlik gibi gereksinimlerinin olduğu basamaktır (Bulu, 2016).
- **Kendini Gerçekleştirme İhtiyacı:** Bireyin kendini geliştirmesi adına kapasitesini artırma ve yeteneklerini geliştirme gereksinimidir. Bu basamak, diğer basamaklardan beslendikçe daha fazlasını istemesiyle diğerlerinden ayrılır (Acar, 2016).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı şekil 5'te gösterilmiştir.

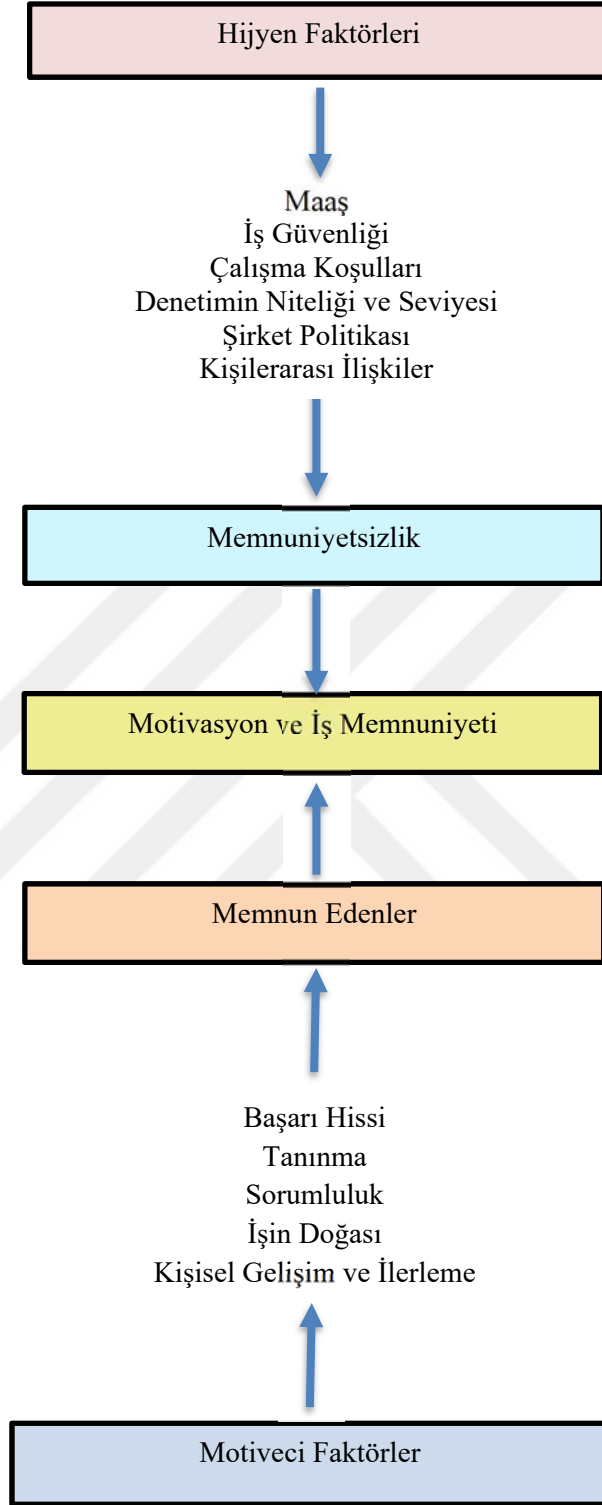


Şekil 5. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı.

Bu kuram kişinin yaptığı tüm davranışların sonucunda ihtiyaçlarını gidermesi ve bu ihtiyaçlarını gidermeyi bir sıra halinde yapması olarak iki varsayıma dayanmaktadır. Üst basamaktaki ihtiyacı giderebilmek için önce alt basamaktaki ihtiyacın giderilmesi gerekmektedir (Kantar, 2008, s.35)

Herzberg'in çift faktör kuramı.

Herzberg'in Çift Faktör Teorisi iş memnuniyetinin ve iş memnuniyetsizliğinin farklı sebeplere bağlı olabildiğini ileri sürmektedir. Herzberg hijyen faktörleri ve motive edici faktörler olarak teorisini iki şekilde öne sürmüştür. Herzberg'in Çift Faktör Teorisine Şekil 6'da yer verilmiştir.



Şekil 6. Herzberg'in çift faktör teorisi (Mullins, 2010, s.266).

Teoride öne sürülen hijyen faktörü önemli bir metafordur. Bu faktörü oluşturan etmenler ise; şirket politikası, maaş, statü, iş güvenliği, kişilerarası ilişkilerdir (Lam ve Yan, 2011; Mullins, 2010, s.266). Motive edici faktörler ise; başarı, tanınma, sorumluluk alma gibi faktörlerdir (Mullins, 2010, s.266). Bu yönüyle bakıldığında hijyen faktörleri dışsal faktörler, motive edici faktörler ise içsel faktörler olarak tanımlanabilir (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012).

Herzberg teorisinde iş memnuniyetinin artmasının motiveci faktörler olan değişkenlerle olabileceğini öne sürmüştür (Kuzgun vd., 1999). Bu değişkenler başarı duygusu, tanınma, sorumluluk, işin yapısı ve kişisel gelişim olarak sıralanabilir (Mullins, 2010, s.266).

Herzberg'in teorisi tartışmalıdır. Bu teoriyle ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan bir kısmı bu teoriyi desteklerken, diğerleri ise teoriyi eleştirmiştir. Herzberg'in teorisi genel anlamda iki yönden eleştirilmiştir. Eleştirilerden biri, sadece mavi yakalıları (manual workers) konu edinmesidir (Mullins, 2010, s. 265). İkincisi ise metodoloji açısından sınırlarının tam belli olmamasıdır (Mullins, 2010, s. 265).

McClelland'ın başarıma ihtiyacı kuramı.

Bireyin motive olması farklı değişkenlere bağlı olabilir. McClelland'ın oluşturduğu başarı güdüsü kuramına göre bireyi motive eden üç sınıflama yapılabilir. Bunlar: ilişki kurma ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı ve başarıma ihtiyacıdır (Başaran, 2017).

İlişki kurma ihtiyacında, birey yalnız hayatını sürdürememesinden dolayı (Gündüz, 2016) bireyin sosyal bir varlık olarak çevresiyle etkileşime geçmesi gerekmektedir (Bulu, 2017). Bireyin çevresiyle etkileşime geçmesi, bir gruba kabul edilme gibi ilişki kurma ihtiyacından gelir (Başaran, 2017).

Güç kazanma ihtiyacında ise, bireyler bu ihtiyacından dolayı güçlü olma, otorite kurma, başkalarını etki altında tutarak nüfuz sahibi olma ve sahip olduğu gücü koruma davranışlarını sergilerler (Başaran, 2017; Umay, 2015).

Başarı ihtiyacında ise, karmaşık işleri yerine getirme, diğer bireyleri geçme isteği, işlerinde veya meslek alanlarında en iyi ve mükemmeli olma noktasında başarı gereksinimi ortaya çıkmaktadır (Başaran, 2017; Bulu, 2016).

Vroom'un beklenti kuramı.

Beklenti teorisinin temelinde yapılan bir iş ve görev başarısı ödüllendirilmiş bir davranışın fonksiyonudur (Sünkür, 2014). Yani “birey belli bir çabanın belli bir performansla sonuçlanacağına inanıyorsa, çalışmalarını araçla desteklemek suretiyle tatmin olabilir” (Suyünç, 1998: Akt., Gülay, 2006).

Vroom'a göre birey belli bir performans sonucunda birinci ve ikinci derece sonuçlar elde etmektedir. Birinci derecede sonuçlar verimlilik, devamsızlık, işgücü devriyle ilgili. İkinci dereceden sonuçlar ise, birinci dereceden sonuçlardan kaynaklı ödüller ve cezalardır

(Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001). Vroom'un (1964) oluşturduğu modelde değer-araçsallık-beklenti kavramlarını açıklamakta fayda vardır (Mullins, 2010):

Sonuç: Bireyin davranışlarından elde ettiği sonuçtur.

Birinci Seviyede Sonuç: Bireyin davranışlarının sonucudur.

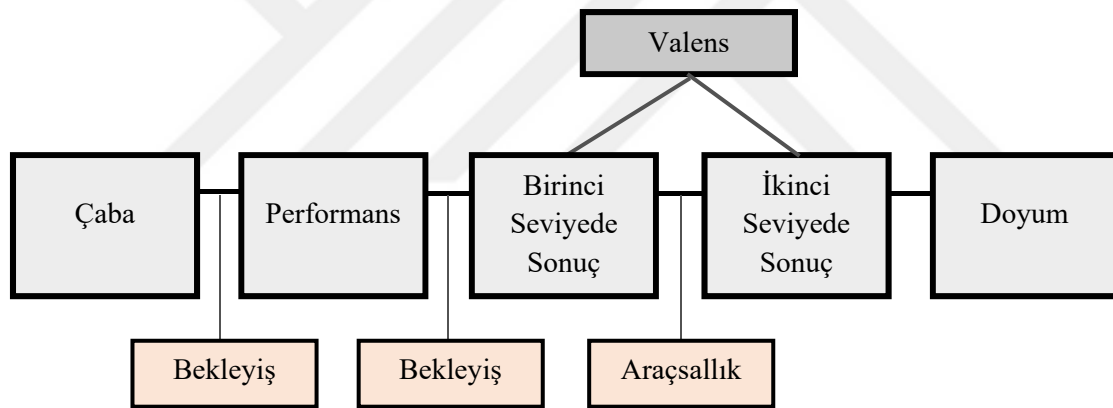
İkinci Seviyede Sonuç: Birinci seviyeden etkilenen sonuç olarak tanımlanabilir.

Beklenti: Bir eyleme geçmede veya davranışın ortaya çıkmasında birinci düzey karşılığa yol açmasını düşünme olasılığıdır (Umay, 2015).

Araçsallık: Birinci derecedeki sonuçların ikinci derecedeki sonuçlarla ilişkisi konusunda bireyin algısıdır (Gündüz, 2016). Performansla ödül arasındaki bağ olarakta tanımlanabilir (Bulu, 2016).

Değer (Valens): Ödülün cazibesidir (Bulu, 2016). En güzel örnek paradır (Mullins, 2010).

Vroom'un beklenti kuramı Şekil 7'de şu şekilde modellenenebilir (Koçel, 2001):



Şekil 7. Vroom'un beklenti kuramı (Koçel, 2001).

Öğretmen iş memnuniyeti.

Öğretmen iş memnuniyeti çalışmaları 1940'dan belli ortaya çıkmasına rağmen (Kim ve Loadman, 1994), öğretmen iş memnuniyeti üzerine yapılan çalışmaların geneli Herzberg, Mausner ve Snyderman yaptıkları işte memnuniyet ve memnuniyetsizlik faktörlerin ne olduğunu tanımladığı çalışmaya dayanmaktadır (Bogler, 2001).

Öğretmen iş memnuniyeti, öğretmenin çalıştığı koşullara ve öğretmenlik mesleğine karşı olan tutum ve görüşlerini içermektedir (Hongying, 2007). Öğretmen iş memnuniyeti karmaşık bir yapıdır (Shann, 1998). Kim ve Loadman (1994) yaptıkları çalışmada iş memnuniyetini yordayan 7 değişken olduğunu belirlemiştir. Bunlar:

- Öğrencilerle etkileşim,
- Meslektaşlarla etkileşim,
- Mesleki zorluklar,
- Mesleki özerklik,
- İş şartları,
- Maaş,
- İlerleme için fırsatlar.

İşinden memnun olmayan kişiler, zamanla psikolojik ve ruhi sorunlar yaşayarak tükenmektedirler (Filiz, 2014). Öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmeleri ve bunu sürdürmeleri çok önemlidir (Arı, 2015).

Öğretmen iş memnuniyeti, öğretmenlerin sadece kendileriyle değil aynı zamanda öğrencileriyle de ilgilidir. Öğrenciler ne kadar olumlu duygulara sahip olursa öğretmenler de o kadar olumlu duygulara sahip olurlar (Eklund, 2008).

Öğretmen iş memnuniyetini etkileyen diğer bir sebep ise; okul iklimidir (Anderman, Belzer ve Smith, 1991). Örneğin daha mutlu olan bir öğretmen, diğer öğretmenlere daha iyi bir meslektaş olabilir (Eklund, 2008). Bunun yanı sıra iş memnuniyetsizliği de bazı durumlarda ortaya çıkabilir. Örneğin yönetimle anlaşmazlıklar yaşama, meslektaşlarıyla olan sıkıntılar gibi (Eklund, 2008).

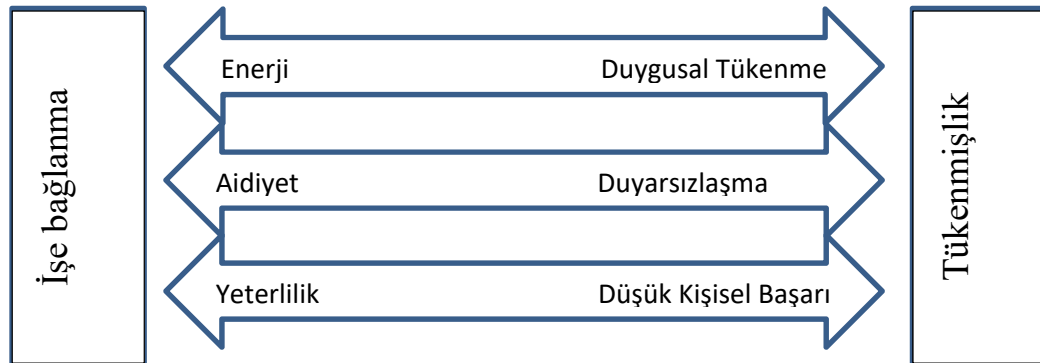
Katılım.

İngilizce’de ‘work engagement’ olarak karşımıza çıkan kavram Türkçeye farklı şekillerde çevrilmiştir (Sezen, 2014). Bu çeviriler; işe cezbolma (Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu, 2016), işe bağlanma (Polatçı, 2007), işe angaje olma (Köse, 2016), işle bütünleşme (Ardıç ve Polatçı, 2009; Emeksiz, 2015; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013; Sezen, 2014), işe bağlılık (Eryılmaz ve Doğa, 2012) ve işe adanmışlık (İnce, 2016) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teacher engagement ise engagement kavramından dolayı Türkçeye farklı çevirileri vardır. Örneğin öğretmen katılımı, öğretmen mesleğe bağlılık, öğretmenin işle bütünleşmesi olarak çevrilmiştir. Bu çalışmada da bazı yerlerde öğretmen katılımı bazı yerlerde öğretmen mesleğe bağlılık, bazı yerlerde ise işle bütünleşme olarak ifade edilmiştir.

İşle bütünleşme kavramı ilk olarak Goffman tarafından ortaya atılmasına rağmen Türkiye’de bu konuyla ilgili çok fazla çalışma yapılmamıştır (Emeksiz, 2015).

Tükenmişlik ve iş katılımı birbirinin zıttı olan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma ve Bakker, 2002). Tükenmişlik ile işle bütünleşme arasındaki ilişki Şekil 8’de şu şekilde açıklanmıştır (Polatcı, 2007):



Şekil 8. İşe bağlanma ve tükenmişlik modeli (Polatcı, 2007).

Diğer yandan Schaufeli vd. (2002) ise işe bağlanma ve tükenmişlik arasında bir zıtlık olmayacağını ileri sürmüşlerdir. Yani birinin yüksek olduğu durumda diğ erinin düşük olması gerekmediğini savunmuşlardır. İşle bütünleşmenin, tükenmişlikten bağımsız olduğunu savunmuşlardır. İşle bütünleşmenin farklı boyutları olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buradan hareketle UWES (Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği) ölçeğini geliştirmişlerdir (Akt., Emeksiz, 2015).

İş tükenmişliği 30 yıldan fazla akademik alanda çalışılmaktadır (Wang ve Qin, 2011). Bu kavram öğretmen katılımı, iş memnuniyeti, iş yerinde üretkenlik hatta öğrenci katılımıyla ilişkilidir (Sokolov, 2017).

Yapılan araştırmalara göre iş katılımı aslında tükenmişlik kavramından gelmektedir (Jiying, 2015). Katılım, enerjik olma (ör. Yüksek düzeyde enerjiye sahip olma, işine kendini adama, işini benimseme, pozitif olma) gibi değişkenlerle açıklanabilir (Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002).

Katılım ve iş katılımı internet ortamında oldukça araştırılan kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır. İş katılımı, iş alanında ‘employee engagement’ ve akademik alanda ise ‘work engagement’ olarak karşımıza çıkmaktadır (Schaufeli ve Salanova, 2011). İş katılımı, çalışan kişinin işindeki bilişsel, duygusal ve fiziksel boyutlarını içeren bir kavram olarak karşımıza çıkarken, öğretmen katılımı ise öğretmenin sınıf ortamındaki iş katılımının özel bir çeşidi olarak tanımlanabilir (Sokolov, 2017).

Araştırmalara göre işle bütünleşme genel anlamda bireysel ve durumsal olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Bireysel faktörler; öz yeterlik, durumsal faktörler ise; iş yükü ve iş özerkliği olarak tanımlanabilir (Akman ve Akman, 2017).

Öğretmen katılımı.

Morrow'a göre mesleğine ilgi duyan ve ona bağlılığı fazla olan bireylerin, meslekleriyle ilgili yeni şeyler öğrenmeye yönelik daha fazla zaman ayırdıklarını ortaya koymuştur (Morrow, McElroy ve Blum, 1988). Öğretmenin enerjik olması, etkili olması ve çıktılarının olumlu olmasına sebep olması öğretmen katılımıyla ilgilidir. Bunun yanı sıra öğretmen tükenmişliği ve stresi öğretmen katılımını olumsuz etkileyebilir (Munson, 2012).

Araştırmalarda iş katılımını ölçmek için kullanılan ölçeklerden bir tanesi (Bakker, Albrecht ve Leiter, 2011) tarafından geliştirilen Utrecht Work Engagement Scale (UWES)—ölçeğidir. Üç alt boyutu olan UWES ölçeğinin geçerlik çalışmaları Avrupa, Amerika, Asya ve Avustralya ülkelerinde yapılmış olup bu ölçek oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır (Bakker, 2009). Fakat bu ölçek özel içerikleri ölçmede örneğin öğretmenlerin işe katılımını ölçmede yetersiz kalabilir (Klassen, Yerdelen ve Durksen, 2013).

Öz-belirleme kuramı açısından öğretmen katılımı, içsel motivasyonun merkezinde yer alır ve öğretmen ve öğrenci çıktılarıyla pozitif çıktılarıyla ilişkilidir (Bakker ve Bal, 2010). Katılımcı öğretmenler verilen görevlerde etkili ve enerjik olarak motive olmanın yanı sıra günlük işlerinde artan komplike taleplerin üstesinden gelebilir (Klassen vd., 2012).

İlgili Araştırmalar

Öğretmen iş memnuniyeti ile ilgili araştırmalar.

Klassen ve Chiu (2010), Kanada'da 1.430 öğretmenle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin deneyim yılları, karakteristik özellikleri (okuttuğu sınıf, cinsiyet), öz-yeterlikleri, iş stresi ve iş memnuniyeti değişkenleri arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları açısından deneyim yıllarında doğrusal olmayan bir ilişki vardır. Daha fazla iş stresine (iş yükü boyutunda) sahip öğretmenlerin sınıf yönetim öz-yeterliği daha yüksekken, iş stresine (sınıf stresi boyutunda) sahip olan öğretmenlerin hem daha düşük öz-yeterliği hem de daha düşük iş memnuniyetine sahip oldukları görülmüştür. Daha yüksek sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri açısından öz-yeterliğine sahip öğretmenlerin, iş memnuniyetleri de yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Başaran (2017) çalışmasında, okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri 250 öğretmenden elde

edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri yüksek seviyede çıkmıştır. Araştırmada incelenen diğer değişkenler olan yaş cinsiyet ve kıdem düzeyi ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, iş doyumunu ile hizmet süresi ve eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır.

Turcan (2011), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları İle İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışmasını 400 öğretmen ile yürütmüştür. Öğretmenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin yeterli olduğu ve iş doyumunu ile öz-yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Öz-yeterlik algı düzeyi arttıkça iş doyum düzeyi de artmaktadır.

Bulu (2016) yaptığı çalışmada, özel ve resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının ne düzeyde olduğunu incelemiş ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Bu amaçla, araştırmanın verileri 126 öğretmenden elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda özel kurumda görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri aldıkları ücret açısından resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca çalışmanın diğer değişkenleri olan yaş, cinsiyet, branş, kurum tipi gibi değişkenler ile iş doyumunu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı yapılan analizler sonucunda anlaşılmıştır.

Høigaard, Giske ve Sundslı (2012) çalışmalarını, Güney Kore’de yaşları 25 ile 57 arasında olan ve iş deneyimlerinin ortalaması 3.3 olan öğretmenler üzerinde yapmışlardır. Öğretmenlerin iş katılımı, yeterlik, iş memnuniyeti, tükenmişlik değişkenleriyle ilgili yaptığı çalışmada iş katılımı ve öğretmen katılımının, iş memnuniyetiyle pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, tükenmişlikle ise aralarında negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Türkoğlu vd. (2017), öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yaptıkları çalışmayı 489 öğretmen üzerinde yürütmüşlerdir. Öğretmenlerin yaş ortalaması 34 ve öğretmenlik deneyimleri ise 1 ile 29 yıl arasında değişmektedir. Çalışmanın sonucunda öğretmen öz-yeterlikleri ile iş memnuniyetleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen öz-yeterliği, iş memnuniyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yapılan analizler sonucunda bulunmuştur.

Tükenmişlik ile ilgili araştırmalar.

Tümkiye ve Uştu (2016), sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, tükenmişlik ile mesleğe bağlılık arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki bağlılığını, tükenmişliğin tüm boyutlarıyla negatif yönde yüksek düzeyde anlamlı

ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca mesleği tercih etmede tükenmişlik ve mesleğe bağlılığı etkilemiştir. Araştırma sonucunda mesleğe bağlılık ile tükenmişlik arasındaki ilişki yüksek düzeyde ve ters yönde çalıştığı söylenebilir.

Özkan (2012), Mersin Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastanesi'nde Araştırma Görevlisi Olarak Çalışan Doktorlarda Tükenmişlik Sendromunu Etkileyen Faktörler adlı çalışmasında veriler Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Beck Depresyon Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmada incelenen değişkenler ise, yaş, cinsiyet, medeni durum, çalışmakta olunan bölüm, araştırma görevlisi olarak çalışma süresi, çalışılan bölümü isteyerek seçme durumu, ayda ortalama tutulan nöbet sayısı, halen kullanılmakta olan psikiyatrik tedavi varlığı, alkol ve sigara alışkanlıkları olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre doktorlarda tükenmişlik sendromun oldukça sık karşılaşılan bir durum olduğu ve bununla ilgili önerilerde bulunulmuştur. Araştırma görevlisi olarak çalışan doktorların tükenmişlik düzeylerinin hastalar ile ilişkisi vardır. Tükenmişlik düzeylerinin artması hastalarla olan ilişkisinde istenmeyen sonuçlar doğurabilmektedir. Bu yüzden doktorların tükenmişlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin ortaya çıkarılması ve bu durumla baş edilebilmesi önemli olacağını belirtmiştir.

Sarıçam ve Sakız (2014) yaptıkları çalışmada, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler üzerinde yürütmüşlerdir. Veriler Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öz-yeterlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma negatif yönde, kişisel başarı ise pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır.

Belgi (2016), Lisede Çalışan Rehber Öğretmenlerin Mesleki Öz Yeterlik Algıları ve Mesleki Tükenmişlik Yaşantılarının İncelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler İlçesi Örneği) adlı çalışmasını 60 öğretmen üzerinden yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin genel öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, tükenmişlik düzeylerinin ise düşük çıktığı istatistiksel analizler sonucunda görülmüştür.

Stephenson (2012), Turks and Caicos adalarında yaptığı çalışmada öğretmen öz-yeterliği tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarıyla aralarında negatif bir ilişki varken, diğer bir alt boyut olan kişisel başarı ile öğretmen öz-yeterliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çolak (2017) çalışmasını, 412 yönetici ve öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Veriler, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Post-Hoc testi istatistiksel analizlerinden yararlanılarak yapılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmede

kullanılan Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde, yönetici ve öğretmenlerin ölçeğin alt boyutu olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise orta düzeyde tükenmişlik düzeyi olduğu ortaya çıkmıştır.

Demir ve Kara (2014), yaptıkları çalışma ile sınıf öğretmenlerinin 1. sınıfı okutan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Maslach Tükenmişlik Envanteri ile verilerin toplandığı çalışmaya 135 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre 1. sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yüksek düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer değişkenleri olan cinsiyet, sınıf mevcudu, mesleki kıdem, öğretmen yaşı, öğrenci yaşı ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Fakat tükenmişlik düzeyi ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık vardır.

İş memnuniyeti ve tükenmişlik ile ilgili araştırmalar.

Ertürk ve Keçecioğlu (2012) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Veriler, İş Betimleme Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Çalışmaya, 224 ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler katılmıştır. Envanterin alt boyutlarından olan duygusal tükenmişlik boyutunun, ölçeğin toplamı ve alt boyutlarının her biriyle anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Umay (2015), Psikolojik Danışman Ve Rehberlik Öğretmenlerinin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi adlı çalışmada iş doyumu ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri bazı değişkenlerin aralarındaki ilişkiler istatistiksel işlemlerle test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik cinsiyet, medeni durum, aylık gelir, yaşadıkları yerden memnuniyet, eğitim durumu, katıldıkları eğitim, seminer ve kongreler, alınan izin sayısı, meslek değiştirme isteği, okula ulaşım değişkenleri ile anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Folk (2015) çalışmasını, 106 öğretmen üzerinden yürütmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre Maslach Tükenmişlik Envanterinin alt boyutlarından olan duygusal tükenme ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Bunun yanı sıra tükenmişlik envanterin alt boyutu olan duyarsızlaşma ile öğretmen öz-yeterliğinin tüm alt boyutlarıyla negatif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Tükenmişlik ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan kişisel başarı ile öğretmen öz-yeterliğin tüm alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

Kennedy (2014), Öğretmen öz-yeterliliğinin iş memnuniyeti ve tükenmişliği üzerine yaptığı çalışmada nedensel karşılaştırmalı ve korelasyonel yaklaşım deseniyle yürütmüştür. Araştırma verilerini ise, katılımcılardan çevrimiçi olarak elde etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öz-yeterlilik hem iş memnuniyeti hem de tükenmişliğin önemli bir yordayıcısıdır. Öğretmen öz-yeterliliği ile iş memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yani öz-yeterlilik inancı artınca iş memnuniyet düzeyi de artmaktadır. Öğretmen öz-yeterliliği ile tükenmişlik arasında ise negatif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Öz-yeterlilik inancı artınca, tükenmişlik düzeyi azalmaktadır.

Tunaboğlu (2015), İlkokul Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (İzmir İli Torbalı İlçesi Örneği) adlı çalışmasını ilköğretim ve ortaokul görev yapan 593 kişi ile yürütmüştür. Araştırma değişkenleri olan yaş, mezuniyet durumu, medeni durum, mesleki kıdem, branş, sınıflardaki öğrenci sayısı, çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışılan ortamdaki memnuniyet, üstlerinden takdir görme, mesleği isteyerek yapma, işten manevi doyum alma ile tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeninin tükenmişlik düzeyi arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Watts (2013) çalışmasını, uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 171 öğretmen ile gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin iş memnuniyeti ile tükenmişlik ölçeğinin üç boyutu olan: Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarıyla ilişki olduğu analizler sonucunda anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen öz-yeterliliği ile kişisel başarı arasında bir ilişki vardır.

Williams (2014) yaptığı çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin iş memnuniyeti ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veriler, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu ve Öğretmen İş Memnuniyeti Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre iş memnuniyeti ile tükenmişliği arasında ilişki vardır. İş memnuniyeti azalırken, tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma artmaktadır. Tükenmişliği diğer alt boyutu olan kişisel başarı artarken, iş memnuniyeti de artmaktadır.

Surada (2015) çalışmasını, sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin belirlemek amacıyla yapmıştır. Çalışmaya 401 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin iş doyumları orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin iş doyumları ile görev süreleri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur.

Graham ve Messner (1998) yaptıkları çalışma ile ABD'deki ilköğretim, orta ve yükseköğretim müdürlerinin iş doyumunu düzeylerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın

sonuçlarına göre işin kendisi, işin sorumluluk derecesi, iş koşulları, kariyer imkânları ve ekonomik faktörler (maaş, ikramiye gibi...) iş doyum düzeyini etkilemektedir.

Acar (2016) yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerin iş doyum ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlerle aralarındaki ilişkiyi saptamak amaçlamıştır. Araştırmanın verileri, tükenmişlik ölçeği ve iş doyum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul türü ve yaşın değişkenin tükenmişlik ve iş doyum arasında anlamlı bir farkın olmadığı anlaşılmıştır. Hizmet yılının ise sadece tükenmişlik alt ölçeklerinde anlamlı bir farklılık olduğu anlaşılmıştır.

Akın ve Koçak (2007) yaptıkları çalışmada, ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapmışlardır. Veriler, amaçlama örnekleme yöntemiyle belirlenen 140 öğretmenden elde edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmenlerin iş doyumları ile sınıf yönetimi becerileri arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur. Bu farklılık ise pozitif yöndedir.

Koyutürk (2014), Sınıfında Kaynaştırma Öğrencisi Olan ve Olmayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi adlı çalışmasını Isparta il ve ilçe merkezlerinde görevli 185 okul öncesi öğretmeniyle gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri ise Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS paket programı kullanılarak t-Testi ve ANOVA ile yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. İçsel ve dışsal doyumun tükenmişlik ölçeğinin alt boyutu olan tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu analizler sonucunda anlaşılmıştır.

Demirel (2006) yaptığı çalışmasını, Denizli ili ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin ve iş doyumlarını etkileyen olası faktörlere ilişkin algılarının tespit edilmesi amacıyla yapmıştır. Araştırmanın verileri 17 ilköğretim okulunda görev yapan 311 öğretmenden toplanmıştır. Verilerin analizi t testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi” ve “Tukey HSD testi” tekniklerinden yararlanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin genel iş doyum düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Cinsiyet ve medeni durum değişkenleri ile iş doyum arasında anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Yaş değişkeninde ise, 41-50 yaş arasındakilerin 31-40 yaşa göre iş doyumunun daha yüksek olduğu, kıdem değişkenine göre ise, 20 yıl üzeri olanların 11-19 yıla göre iş doyumlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Karahan ve Balat (2011) yaptıkları çalışmada, eğitimci olarak çalışan kişilerin tükenmişlik düzeylerini ve öz-yeterlik algı düzeylerini belirli değişkenlere göre incelemişlerdir. Bu amaçla, özel eğitim okullarında 263 eğitimci çalışmaya katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre eğitimcilerin öz-yeterlik düzeyleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarıyla negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarı ile pozitif yönde bir ilişki olduğu analizler sonucunda anlaşılmıştır.

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005), Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi adlı çalışmayı 173 öğretmen üzerinden gerçekleştirmişlerdir. Veriler üç ayrı ölçekten elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin iş memnuniyeti ile tükenmişlik ölçeğinin alt boyutu olan duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Tükenmişlik ölçeğinin başka bir alt boyutu olan duygusal tükenmenin, iş memnuniyetiyle negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Çelikkaleli (2011) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Mersin ilinde yaptığı çalışmaya 101 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin genel yetkinlik düzeyleri ile tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır.

Celebi (2013) çalışmasında, özel eğitim öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve bazı değişkenler açısından incelemiştir. Verilerin analizinde SPSS programı yardımıyla testi, ANOVA ve Tukey HSD analizler yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır.

Özerklik ile ilgili araştırmalar.

Çolak (2016) yaptığı çalışmada, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın verileri, Muğla ilinde görev yapan 434 öğretmenden toplanmıştır. Okul iklimi ile özerklik değişkenlerinin arasındaki ilişkiyi anlamak için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin özerklik düzeyleri orta düzeydedir. Öğretmenlerin özerk düzeylerinin en yüksek ve düşük olduğu boyut ise: öğretme süreci ve mesleki gelişimdir. Okul iklimi öğretmenlerin özerklik davranışlarının % 8'ini açıklamaktadır.

Mickel (2015) çalışmasını, 561 öğretmen üzerinden yürütmüştür. Araştırmanın verilerini analiz etmek için ise bağımsız t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın

sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen özerkliği arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Üzüm (2014), Sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin özerklik ile ilgili farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerin özerkliğini farklı boyutlardan incelemiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Özerlik Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmaya 779 sınıf öğretmeni katılmıştır. Yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim durumu gibi çeşitli değişkenlerin öğretmen özerkliğini yordamasına ilişkin korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik boyutlarında özerkliğe ilişkin farkındalıkları yüksek iken, politik boyutunda düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla 98 öğretmenden, ölçek yoluyla veriler elde edilmiştir. Veriler Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnancı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın analizleri ise çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin öz-yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur.

Gül (2015), Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi adlı çalışmasını nitel araştırma deseninde yürütmüştür. Araştırma grubu ise 16 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, görüşmede yer alan yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, uygun ortam oluşturulduktan sonra öğretmenlerin özerklik bağlamında farklı fikirler üretebildiklerini ortaya koymuştur. Başka bir araştırma sonucuna göre ise yöneticilerin tutumları, öğretmenlerin özerk davranışları üzerinde etkilidir. Bu tutumlar olumlu olduğunda öğretmenlerin özerklik davranışları teşvik etmektedir, fakat olumsuz tutumlar, öğretmenlerin özerk davranış sergilemede kısıtladığı ortaya çıkmıştır.

Boz (2014) yaptığı çalışmada, Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmıştır. Tarama modelinde yapılan çalışmaya 356 öğretmen katılmıştır. İlişkisel tarama modeline göre yürütülen çalışmada öğretmen öz-yeterliği ve özerkliği arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen özerkliğinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Bazı özerklik alt boyutları arttıkça öz-yeterliğinde arttığı görülmektedir. Öz-yeterliği oluşturan üç alt boyutta da oldukça yeterli olduğu sonucu çıkmıştır. Araştırmada yer alan öneriler ise şu şekildedir:

Öğretmene hangi ders kitabını okutacağı ve sınıfta hangi öğretim yöntem ve tekniklerine yer vereceği hakkında özerk olması önerilmektedir.

Güvenç (2011) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile özerklik destekleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modelinde yapılan çalışmaya, 126 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri iki ayrı ölçekle elde toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarını analiz etmek için farklı analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin özerklik desteği açısından orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının olumlu yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile özerklik desteği arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu anlaşılmıştır.

Skaalvik ve Skaalvik (2014) araştırmalarını, 2569 öğretmen ile yürütmüşlerdir. Öğretmenlerden elde edilen veriler Pearson korelasyonu ve regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre öğretmen özerkliği ve öz-yeterliği; duygusal tükenme, iş memnuniyeti ve öğretmen katılımının yordayıcılarıdır.

Bümen ve Özaydın (2013), Adaylıktan göreve öğretmen öz-yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler adlı çalışmalarında öğretmenlerin lisans öğrenimi ve mesleğe ilk başladıkları yıl sonundaki farklılıkları belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, öğretmen adaylarına her eğitim-öğretim yılı sonunda ve öğretmenliğe başladıkları ilk yılın sonunda öz-yeterlik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine ölçekleri uygulanmıştır. Çalışma, nicel araştırma desenlerinden boylamsal tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, 32 katılımcıdan elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının dört yıllık eğitimleri boyunca öğretmen öz-yeterlik inançları anlamlı bir şekilde arttığı, bir diğer değişken olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutumunda herhangi bir değişiklik olmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlikteki ilk yıllarında da öğretmen öz-yeterlik inançları artarken, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarında bir değişiklik gözlenmemiştir.

Öğretmen katılımı ile ilgili araştırmalar.

Kavgacı ve Çalık (2017), çalışmalarının amacı ilköğretimde görev yapan öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenleriyle olan ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaçla, 810 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları ise: Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği, Lider-Üye Etkileşimi Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği, Kendini Toparlama Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeğidir.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğudur.

Gün (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin eğitime inanma ile işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İlişkisel tarama modeline göre yaptığı çalışmada, 220 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bu iki değişken arasında ilişki olduğudur. Öğretmenlerin eğitime inanma düzeyleri, işle bütünleşme düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Gündüz vd. (2013) yaptıkları çalışmada, mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre genel iş doyumunu ile işle bütünleşmenin alt faktörleri anlamlı ve pozitif ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Öz-yeterlik ile ilgili araştırmalar.

Kaçar (2016) yaptığı çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu ve bazı değişkenlere göre farklılık farklılaşmadığını incelemiştir. Katılımcıların, basit tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlendiği çalışmaya, 502 öğretmen katılmıştır. Veriler, Öz-Yeterlik Kaynakları Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ise, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, *t* testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öz-yeterliğin alt boyutları olan performans başarıları ve sözel iknada en yüksek iken, en düşük puanın fizyolojik ve duygusal durumlar alt boyutu olduğu yapılan analizler sonucunda anlaşılmıştır. Ayrıca öz-yeterliğin cinsiyet, branş gibi değişkenlerde anlamlı bir farkın olmadığı, mesleki kıdem ve mezun olunan fakülte ile öz-yeterliğin bazı alt boyutlarında anlamlı bir farkın olduğu ortaya çıkmıştır.

Dirican (2014) çalışmasında, matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri TALIS anketini cevaplayan 362 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analizinde ise, LISREL ve SPSS programları kullanılmıştır. Ayrıca değişkenlerin birbiriyle ilişkisini ortaya çıkarmak için yapısal eşitlik model tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öz-yeterlik ile öğrenci merkezli öğretimle, sınıf ortamıyla, okul ortamı memnuniyetiyle ve yapılandırmacı inançla pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile uygulamalı öğretim, öğretmenlerin meslektaşlarıyla destek ve işbirliği açısından anlamlı bir farklılık söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır.

Caprara vd. (2006) yaptıkları çalışmada, öğretmen öz-yeterlik inancının, öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öğrenci akademik başarısının belirleyicisi olmasıyla bir model ortaya atmışlardır. Araştırmaya 2184 öğretmen katılmıştır. Veriler, yapısal eşitlik

modeli tekniğiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen iş memnuniyeti arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Paraver (2014) çalışmasını, Japon üniversitelerinde görev yapan 440 İngilizce öğretmeni üzerinden yürütmüştür. Araştırmanın amacı ise İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma karma araştırma modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre deneyimi daha fazla olan öğretmenlerin deneyimi daha az olan öğretmenlere oranla öz-yeterlik düzeyi daha yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre ise yapılan analizler sonucunda anlamlı bir farklılık söz konusu değildir.

Özgözü, Bektaş, Arıkan ve Şimşek (2017), Okul Psikolojik Danışmanlarının Genel Öz-Yeterlik İnançları ve Örgütsel Özdeşleşme Algıları adlı çalışmalarını İzmir’de görev yapan 348 okul psikolojik danışmanı ile yapmışlardır. Veriler ise, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği, Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inanç düzeyleri ortalamanın üzerinde olduğu yapılan analizler sonucunda anlaşılmıştır.

Korkut ve Babaoğlu (2012) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelemişlerdir. 401 sınıf öğretmeninden veriler elde edilmiştir. Veriler ise, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları cinsiyet ve okulların bulunduğu yerleşim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık söz konusu değildir. Fakat sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları hizmet süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Telef (2011), Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları Ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi adlı çalışmasını İzmir ilinde yürütmüştür. Araştırmaya 349 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, tükenmişlikleriyle bazı demografik değişkenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu yapılan analizler sonucunda anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterliğin bazı alt boyutları ile iş memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, tükenmişlikle ise, negatif yönde ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın değişkenleriyle yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında araştırmanın değişkenlerinin farklı değişkenlerle çalışıldığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde önemli bir etken olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin duygu, düşünce, tutum ve davranışını etkileyebilen iş memnuniyeti, öz-yeterliği, tükenmişliği, özerkliği, katılımı gibi değişkenlerin ne düzeyde

olduğu ve birbirlerini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak hem eğitim sistemi için hem de öğretmenler için önemli olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmaayla sınıf ğretmenlerinin iş memnuniyeti, öz-yeterliği, tükenmişliği, özerkliği, katılımının ne düzeyde olduğu ortaya çıkacak ve bu değişkenlerle ilgili bir model sunulacaktır. Araştırmanın değişkenleri olan iş memnuniyeti, öz-yeterliği, tükenmişliği, özerkliği, katılımı ile ilgili çeşitli araştırmalar yapılmasına rağmen, bu değişkenlerin bir arada ele alınıp birbirlerini nasıl etkilediğiyle ilgili çalışmalara rastlanılmamıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

Araştırma deseni.

Araştırma yaklaşımı olarak nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Bu araştırma; öğretmen öz-yeterliği, öğretmen özerkliği, öğretmen iş memnuniyeti, öğretmen tükenmişliği ve öğretmen katılımı arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırmadır. Araştırma, incelenmek istenen olay veya durumun var olduğu şekliyle incelenmesine olanak sağlayan ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel araştırma modeli iki değişken veya daha fazla değişkenlerin aralarındaki ilişkiyi tespit etmede kullanılmaktadır (Karasar, 2004; McMillan ve Schumacher, 2010).

Çalışmada öğretmen öz-yeterliği, öğretmen özerkliği, öğretmen iş memnuniyeti, öğretmen tükenmişliği ve öğretmen katılımı arasındaki ilişkiler yol (path) analizi ile test edilmiştir. Yol analizi araştırmada yer alan değişkenler arasında yalnızca nedensellik keşfi için kullanılan bir yöntem olmayıp, aynı zamanda nedensel model olarak adlandırılan kuramsal ilişkiler testidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.333).

Yapısal eşitlik modeli.

Yapısal eşitlik modellemesi nedensel modelleme, nedensel analiz, yol analizi olarak da isimlendirilir (Ullman, 2001). Yapısal eşitlik modeli, ilk kez 1918'de biyolog Sewell Wright tarafından kullanılmıştır (Kaplan, 2009; Schumacker ve Lomax, 2004). Yol analizi ise ilk kez hayvan davranışları üzerine yapılan bir çalışmada kullanılmıştır (Schumacker ve Lomax, 2004).

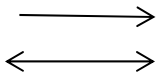
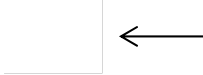
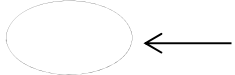
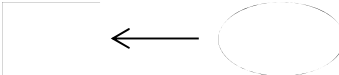
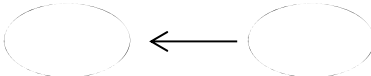
Yapısal eşitlik modellemesi, araştırmacının teorik bir kuramı nicel olarak test etmeyi sağlayan ve gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemede kullanılan bir tekniktir (Schumacker ve Lomax, 2004). Ullman (2001) ise yapısal eşitlik modelini, sürekli veya süreksiz olan bağımsız değişken(ler)in sürekli ya da süreksiz bağımlı değişken(ler)le olan ilişkilerini test etmede kullanılan istatistiksel teknikler topluluğu olarak tanımlamıştır. Bu model, bazı alanlarda özellikle psikoloji, sosyoloji, ekonometri ve eğitim bilimlerinde

değişkenler arasında ilişkilerin ve kurulan teorik modellerin test edilmesine olanak sağlayan bir tekniktir (Yılmaz, Çelik ve Ekiz, 2006). Yapısal eşitlik modeliyle, araştırmacı teorik temellere dayalı olan örüntülerin, toplanan verilerle doğrulanıp doğrulanmadığını belirler (Kuş, 2014). Yapısal eşitlik modeli aynı zamanda gözlenen ve gizil değişkenler arasındaki ilişkinin birlikte analiz edilmesine olanak sağlar (Kamcı, 2017).

Yapısal eşitlik modellemesinde temel kavramlar.

Gizil değişkenler.

Sosyal bilimlerde gerçekleştirilen araştırmalar doğrudan ölçülemeyen yapılarla ilgilenir ve bu doğrudan ölçülemeyen yapılara gizil değişken adı verilir (Byrne, 2010). Gizil değişkenler doğrudan gözlenemeyen ve gözlenen kavramlardan yola çıkarak ölçülebilen değişkenlerdir (Uğur, 2017). Başka bir deyişle ölçülemeyen kavramlar gizil değişkenler tarafından temsil edilmektedir (Kuş, 2014). Gizil değişkenler ve gözlenen değişkenlere ait semboller Şekil 9’da gösterilmiştir. Yol analizinde kullanılan kare veya dikdörtgen şekiller gözlenen değişkeni; elips ya da daire şekiller gizil değişkeni; tek yönlü oklar iki değişken arasındaki tek yönlü ilişkiyi, çift yönlü oklar ise aradaki korelasyon veya kovaryansı ifade etmektedir (Uğur, 2017).

Semboller	Açıklama
	Gözlenen değişken sembolünü ifade eder.
	Gizil değişken sembolünü ifade eder.
	Tek yönlü ok, değişkenler arasındaki tek yönlü ilişkiyi; çift yönlü ok, değişkenler arasındaki korelasyon / kovaryans ilişkisini gösterir
	Gözlenen değişkene ait ölçüm hatasını ifade eder.
	Gizil değişkene ait ölçüm hatasını ifade eder.
	Gizil değişkenden gözlenen değişkene yönelik regresyonu ifade eder.
	Gizil değişkenden başka bir gizil değişkene yönelik nedensel ilişkiyi ifade eder.

Şekil 9. Yol analizine ait semboller ve bu sembollerin açıklamaları (Kamcı, 2017; Uğur, 2017).

Gözlenen değişkenler.

Gözlenen değişkenler, gizil değişkenleri tanımlamak için kullanılan değişkenler seti olarak tanımlayabiliriz (Schumacker ve Lomax, 2004). Yani ölçülebilen kavramlar gözlenen değişkenler tarafından temsil edilmektedir (Kuş, 2014). Örneğin katılımcıların ölçeklere verdiği puanlar gözlenen değişken olarak ele alınabilir (Atik, 2016).

Yapısal eşitlik modellemesi.

Yapısal eşitlik modellemesinde, gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren yol analizi iki ayrı model olarak incelenmektedir. Bu modeller ölçüm modeli ve yapısal modeldir (Kuş, 2014). Yol analizi ölçüm modeli ve yapısal modelin birleşiminden oluşmaktadır (Uğur, 2017).

Ölçüm modeli.

Ölçüm modeli, gizil değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren yapısal eşitlikleri kapsar (Ayyıldız ve Cengiz, 2006; Kuş, 2014). Modelde yer alan gizil değişkenler, gözlenen değişkenlerce ölçülür (Kuş, 2014). Ölçüm modelinde neden-sonuç ilişkisi kurulacak yollar bulunmamaktadır (Saticı, 2016).

Yapısal model.

Yapısal modellerde kurulan hipotezler ile neden-sonuç ilişkileri ve aracı değişkenler incelenebilmektedir (Kline, 2011). Yapısal model, eş zamanlı olarak tahmin edilen çeşitli çoklu regresyon modellerini veya denklemlerini içerdiği için çoklu regresyonun bir uzantısıdır (Tatar, 2015).

İçsel değişken.

Kurulan modelde yer alan dışsal değişkenler tarafından doğrudan veya dolaylı olarak etkilenen gizli değişkenlerdir (Byrne, 2010; Doğan, 2015). Bağımlı veya etkilenen değişken olarak da isimlendirilir (Uğur, 2017).

Dışsal değişken.

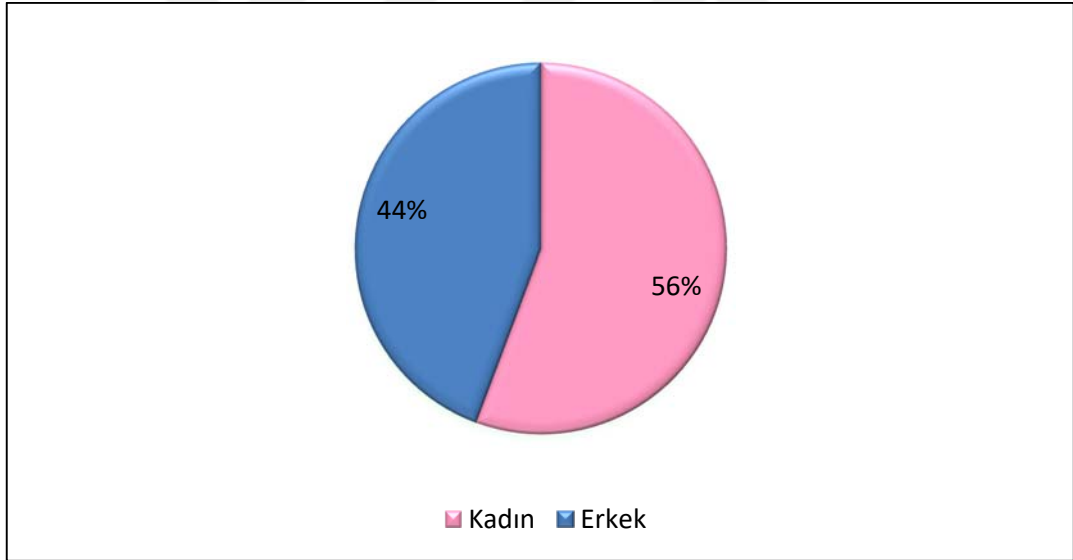
Modelde yer alan diğer değişkenlerin değerlerini etkileyen fakat diğer değişkenlerden etkilenmeyen ve bağımsız değişkenler gibi algılanabilecek gizli değişkenlerdir (Doğan, 2015; Uğur, 2017).

Evren ve örneklem.

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde Erzurum il ve ilçelerinde görev yapan 2706 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmanın modelini test etmek amacıyla 716 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem, uygun örnekleme (convenience sampling) ile oluşturulmuştur. Uygun örnekleme yöntemi, bilgilerin ve verilerin hızlıca toplanmasına olanak sağlayan, elverişlilik ve ulaşılabilirlik esasına dayanır (Berg, 2001).

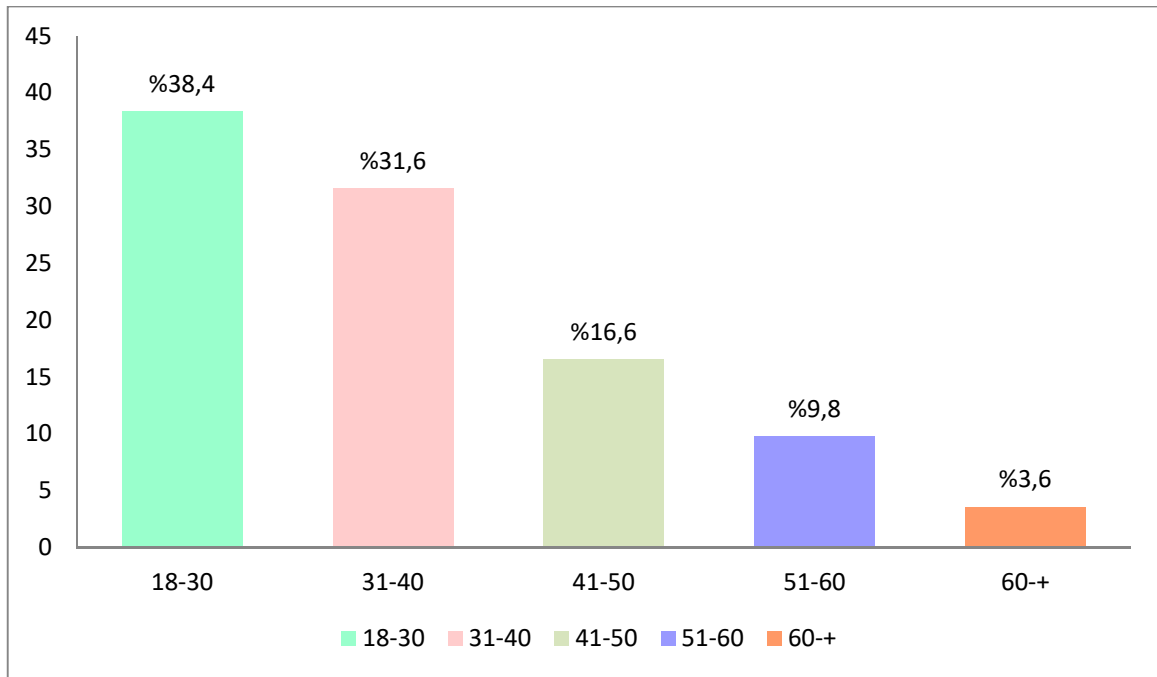
Araştırmada toplam 894 öğretmenden veri elde edilmiştir. Çalışmaya ilişkin modeli test etmek amacıyla 716 sınıf öğretmeninden, özerklik ölçeğinin Türkçeye uyarlanmasında doğrulayıcı faktör analizini (DFA) yapmak amacıyla 146 öğretmenden, uyarlama kısmında dil eşderliğini belirlemek için ise 32 öğretmenden veri elde edilmiştir.

Araştırma modelini test etmek amacıyla 716 sınıf öğretmeninden veri elde edilmiştir. Bu öğretmenlerin 399'u (%55,7) kadın, 317'si (%44,3) erkektir. Örneklem ait cinsiyet dağılımı Şekil 10'da gösterilmiştir.



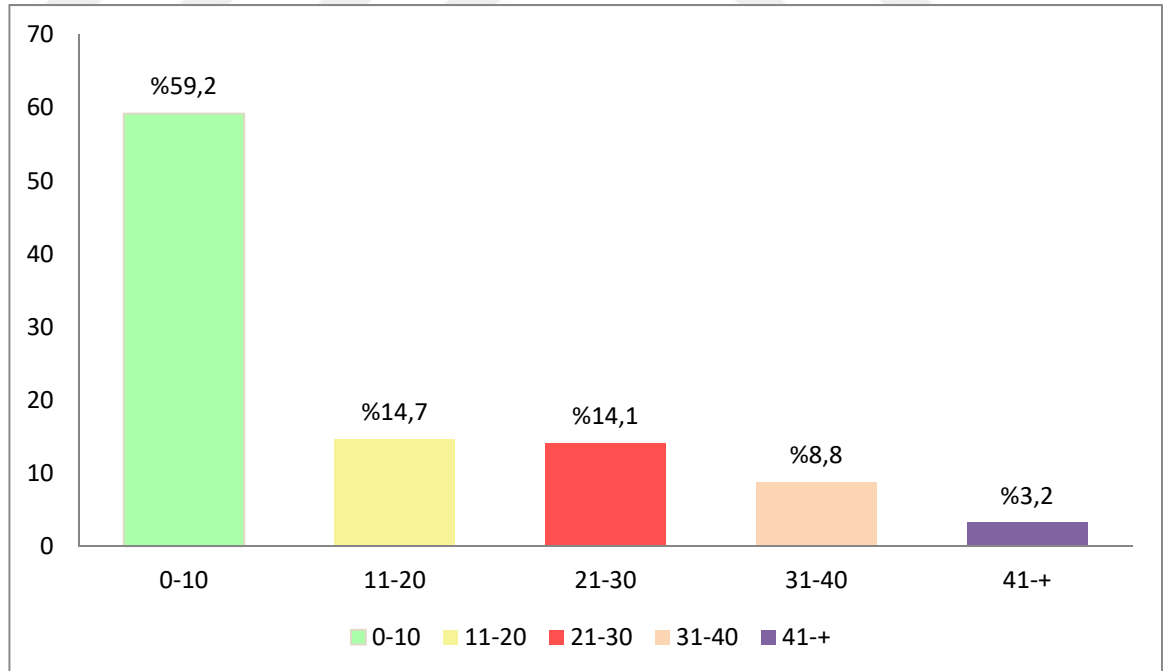
Şekil 10. Örneklem ait cinsiyet dağılımı.

Öğretmenlerin 275'i (%38,4) 18-30 yaş aralığında, 226'sı (%31,6) 31-40 yaş aralığında, 119'u (%16,6) 41-50 yaş aralığında, 70'i (%9,8) 51-60 yaş aralığında, ve 26'sı (%3,6) ise 61 ve üzeri yaştadır. Örneklem ait yaşa göre dağılımı Şekil 11'de gösterilmiştir.



Şekil 11. Örneklemeye ait yaş dağılımı.

Ayrıca deneyim yılı olarak incelediğimizde; öğretmenlerin 424'ü (%59,2) 0-10 yıllık, 105'i (%14,7) 11-20 yıllık, 101'i (%14,1) 21-30 yıllık, 63'ü (%8,8) 31-40 yıllık ve 23'ü (%3,2) ise 41 yıl ve üzeri deneyime sahiptir. Örneklemeye ait deneyime göre dağılım Şekil 12'de gösterilmiştir.



Şekil 12. Örneklemeye ait deneyim yılı

Araştırmanın örnekleme ait demografik bilgilerin frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Çalışma Örneklemine Ait Demografik Bilgilerin Frekans ve Yüzde Dağılımları

		f	%
Cinsiyet	Kadın	399	55,7
	Erkek	317	44,3
	Toplam	716	100,0
Yaş	18-30	275	38,4
	31-40	226	31,6
	41-50	119	16,6
	51-60	70	9,8
	61-+	26	3,6
	Toplam	716	100,0
Deneyim	0-10	424	59,2
	11-20	105	14,7
	21-30	101	14,1
	31-40	63	8,8
	41-+	23	3,2
	Toplam	716	100,0

Veri toplama araçları.

Çalışmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Kişisel bilgi formu
2. Öğretmen İş Memnuniyeti Ölçeği
3. Öğretmen Öz-Yeterliği Ölçeği
4. Öğretmen Tükenmişlik Envanteri
5. Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği
6. Öğretmen Özerklik Ölçeği

Kişisel bilgi formu.

Öğretmenlerin kendileriyle ilgili soruların olduğu bölümdür. Öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki deneyimi, eğitim durumu ile ilgili dört soru bulunmaktadır.

Öğretmen iş memnuniyeti ölçeği.

Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Yerdelen (2013) tarafından yapılan ölçek kullanılmıştır. Ölçek 3 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 5’li likert tipine göre hazırlanmıştır. 1. madde: “Mesleğinizi tüm yönleriyle ele aldığınızda, öğretmen olarak çalışmaktan ne kadar zevk alıyorsunuz?” Bu 5’li dereceleme hiç (1) ve çok fazla (5) şeklinde sıralanmaktadır. 2. madde: “Eğer bugün mesleğinizi seçme şansınız olsaydı, öğretmen olmayı seçer miydiniz?”. Bu 5’li dereceleme kesinlikle hayır (1) ve hiç düşünmeden evet (5) olarak sıralanmaktadır. 3. madde: “Öğretmenlik mesleğini bırakmayı hiç düşündünüz mü?”. Bu 5’li dereceleme ise hiç bir zaman (1) ve her zaman (5) olarak sıralanmaktadır. Güvenirlilik değerinin hesaplanmasında kullanılan Cronbach alfa değeri orijinal çalışmada

Skaalvik ve Skaalvik (2010) .71 ve Türkçeye uyarlama çalışmasında ise Yerdelen (2013) .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa değeri. 70 olarak hesaplanmıştır.

Cronbach alpha değeri 0 ile 1 aralığında değerler alabilir. Bu değer için kabul edilebilen aralık .70 ve üzeri değerlerdir. Zekâ testleri gibi bilişsel testlerde kabul edilebilen uygun değer .80 olarak kabul görür. Yetenek testlerinde ise bu değer. 70'e kadar kabul edilebilir (Field, 2009). Tablo 3'te iş memnuniyeti ölçeğine ait maddeler ve Cronbach alfa katsayılarına yer verilmiştir.

Alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği hakkında şu şekilde yorum yapılabilir (Kalaycı, 2006, s.405):

- ✓ $0.00 \leq a \leq 0.40$ ise ölçek güvenilir değil,
- ✓ $0.40 \leq a \leq 0.60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- ✓ $0.60 \leq a \leq 0.80$ ise ölçek oldukça güvenilir,
- ✓ $0.80 \leq a \leq 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 3. *İş Memnuniyeti Ölçeği Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları*

Madde No		Cronbach Alpha
İş Memnuniyeti	1 Mesleğinizi tüm yönleriyle ele aldığınızda, öğretmen olarak çalışmaktan ne kadar zevk alıyorsunuz?	.70
	2 Eğer bugün mesleğinizi seçme şansınız olsaydı, öğretmen olmayı seçer miydiniz?	
	3 Öğretmenlik mesleğini bırakmayı hiç düşündünüz mü?	

Öğretmen öz-yeterlik ölçeği.

Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES (Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin 24 maddelik uzun ve 12 maddelik kısa versiyonu vardır. Türkçeye uzun versiyonun uyarlaması Çapa vd. (2005) tarafından yapılmıştır. Kısa versiyonunu ise Yerdelen (2013) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin uzun versiyonu, her alt boyutta 8 madde olup 3 alt boyuttan (öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma, sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik) oluşmaktadır. Kısa formu ise her alt boyutta 4 madde olup, toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Maddeler 9'lu likert tiplidir. Bu dereceleme yetersiz (1) ve çok yeterli (9) olarak sıralanmaktadır.

Ölçeğin kısa versiyonunda (12 madde) Tschannen-Moran ve Hoy (2001) alt boyutlarına ilişkin Cronbach alfa değerlerini öğretim stratejileri için .86, sınıf yönetimi için

.86 ve öğrenci katılımı alt boyutu için ise .81 olarak hesaplamışlardır. Kısa formunun (12 madde) Türkçeye uyarlanması Yerdelen (2013) ise Cronbach alfa değerlerini öğretim stratejileri için .80, sınıf yönetimi için .83 ve öğrenci katılımı alt boyutu için ise .76 olarak hesaplamıştır. Bu çalışmada ise kısa formu kullanılmıştır. Bu araştırmada alt boyutlara ilişkin Cronbach alfa değerleri öğretim stratejileri için .71, sınıf yönetimi için .72 ve öğrenci katılımı .77 olarak hesaplanmıştır. Öğretmen öz-yeterlik ölçeği alt boyutları, maddeleri ve cronbach alfa katsayıları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. *Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Alt Boyutları, Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları*

Alt Boyut	Madde No	Cronbach Alpha
Öğretim Stratejileri	5 Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak sorulan ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	.71
	9 Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	
	10 Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	
	12 Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	
Sınıf Yönetimi	1 Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	.72
	6 Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	
	7 Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	
	8 Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	
Öğrenci Katılımı	2 Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	.77
	3 Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	
	4 Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	
	11 Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu.

Maslach Tükenmişlik Envanteri, kişilerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ilk olarak Maslach and Jackson (1981) tarafından geliştirilmiştir. Maslach, Jackson ve Schwab ise Maslach Tükenmişlik Envanterini revize ederek Maslach Tükenmişlik

Envanteri-Eğitimci Formunu (MTE-EF) elde etmişlerdir (Akt., İnce ve Şahin, 2015). Bu çalışmada ise; Türkçeye uyarlama çalışması İnce ve Şahin (2015) tarafından yapılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu (MTE-EF) kullanılmıştır. İnce ve Şahin (2015) envanterin Türkçeye uyarlama aşamasında 760 sınıf öğretmeninden veri elde etmişlerdir. Envanter toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Envanter, duygusal tükenme (9 madde) , duyarsızlaşma (5 madde) ve kişisel başarı (8 madde) olarak üç alt boyutludur. Envanterin orijinal formunda Maslach ve Jackson (1981) Cronbach's alpha değerlerini duygusal tükenme alt boyutunda .89, duyarsızlaşma alt boyutunda .74, ve kişisel başarı alt boyutunda ise .77 olarak hesaplamışlardır. Türkçeye uyarlama çalışmasında ise İnce ve Şahin (2015) duygusal tükenme alt boyutunda .88, duyarsızlaşma alt boyutunda .78, kişisel başarı alt boyunda ise .74 olarak güvenirlik katsayılarını elde etmişlerdir. Bu çalışmada ise envanterin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayı (Cronbach's alpha) değerleri duygusal tükenme için .66, duyarsızlaşma için .74, ve kişisel başarı için ise .62'dir. Envanterin alt boyutları, maddeleri ve bu araştırmaya ait envanterin güvenirlik katsayı (Cronbach's alpha) değerlerine Tablo 5' de yer verilmiştir.

Bu envanter tükenmişlik düzeyini belirlemek amacıyla oldukça yaygın kullanılan bir ölçme aracıdır (Kennedy, 2014). Hatta bu alanla yapılan deneysel çalışmaların % 90'ından fazlasında kullanılmaktadır (Schaufeli ve Enzmann, 1998). Bu da ölçme aracının, araştırmacılar tarafından oldukça geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Kennedy, 2014).

Tablo 5. *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Alt Boyutları, Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları*

Alt Boyut	Madde No	Cronbach Alpha
Duygusal Tükenme	1 Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	.66
	2 Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	
	3 Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	
	6 Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	
	8 Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	
	13 Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	
	14 Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	
	16 Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	
	20 Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	

Tablo 5. *Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu Alt Boyutları, Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları (Devamı)*

Duyarsızlaşma	5 Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum	
	10 Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	
	11 Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	.74
	15 Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	
	22 Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	
Kişisel Başarı	4 Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum	
	7 Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	
	9 Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	
	12 Kendimi çok zinde hissediyorum.	.62
	17 Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	
	18. Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	
	19. Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	
	21. İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	

Öğretmenler için işle bütünleşme ölçeği

Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği (Engaged Teachers Scale) Klassen vd. (2013) tarafından geliştirilmiştir. Klassen vd. (2013) ölçeğin geliştirilmesi aşamasında toplam 810 öğretmenden veri toplamışlardır. Maddeler 7’li likert tipine göre hazırlanmıştır. Bu likert tipi 0 (hiçbir zaman), 1 (neredeyse hiç), 2 (nadiren), 3 (bazen), 4 (sıklıkla), 5 (çoğunlukla), 6 (her zaman) olarak sıralanmaktadır. Ölçek 16 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayı (Cronbach’s alpha) değerleri duyuşsal katılım için (.87), bilişsel katılım için (.84), sosyal katılım-öğrenciler için (.83) ve sosyal katılım-meslektaşlar için (.79) olarak hesaplanmıştır. Birinci faktörün (duyuşsal katılım) açıkladığı varyans %40.25, ikinci faktörün (bilişsel katılım) açıkladığı varyans %9.56, üçüncü faktörün (sosyal katılım-öğrenciler) açıkladığı varyans %7.66, dördüncü faktörün açıkladığı varyans (sosyal katılım-meslektaşlar) ise %13.84 olmakla beraber, bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans %71.31’dir. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ise Yerdelen, Durksen ve Klassen (in press) tarafından yapılmıştır.

Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarına ilişkin güvenirlik katsayı (Cronbach’s alpha) değerleri duyuşsal katılım için (.68), bilişsel katılım için (.71), sosyal katılım-öğrenciler için

(.72) ve sosyal katılım-meslektaşlar için ise (.70) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları, ölçek maddeleri ve bu araştırmaya ait ölçeğin güvenirlik katsayı (Cronbach's alpha) değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği Alt Boyutları, Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları

Alt Boyut	Madde No	Cronbach Alpha
Duyuşsal Katılım	10 Öğretmeyi çok seviyorum.	.68
	2 Öğretim vermeyi heyecan verici buluyorum	
	5 Öğretim verirken, çok mutlu hissediyorum.	
	13. Öğretim vermeyi eğlenceli buluyorum.	
Bilişsel Katılım	11. Öğretim verirken, bütün dikkatimi işime veririm.	.71
	8 Öğretim verirken, kendimi işime adarım.	
	15 Öğretim verirken, işime yoğunlaşıyorum.	
	4 Öğretim verirken, başarılı olabilmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	
Sosyal Katılım-Öğrenciler	14 Sınıfta, öğrencilerimin sorunlarıyla ilgilenirim.	.72
	16 Sınıfta, öğrencilerimle empati kurarım.	
	6 Sınıfta, öğrencilerimin duygularının farkındayım.	
	3 Sınıfta, öğrencilerime sıcak davranırım.	
Sosyal Katılım-Meslektaşlar	9. Okulda, öğretmen arkadaşlarımla kurduğum ilişkiler benim için değerlidir.	.70
	7. Okulda, öğretmen arkadaşlarıma yardım etmeyi görev bilirim.	
	12. Okulda, öğretmen arkadaşlarımla sorunlarıyla ilgilenirim.	
	1. Okulda, öğretmen arkadaşlarımla iyi iletişim kurarım.	

Öğretmen özerklik ölçeği.

Öğretmen özerkliğini ölçmek için Öğretmen Özerklik Ölçeği (Teacher Autonomy Scale) kullanılmıştır. Ölçek tek boyut ve 3 maddeden oluşmaktadır. 6'lı likert tipine göre hazırlanmıştır. 1 (tamamen katılmıyorum) ve 6 (tamamen katılıyorum) olarak sıralanmaktadır. Ölçeğin iç güvenirlik katsayısı (Cronbach alpha) değeri .84'dür (Skaalvik ve Skaalvik, 2009). Ölçeğin Türkçeye uyarlama aşaması yazar tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada iç tutarlılık

katsayısı (Cronbach alfa) değeri .77 olarak bulunmuştur. Tablo 7’de özerklik ölçeğine ait maddeler ve Cronbach alfa katsayılarına yer verilmiştir.

Tablo 7. *Özerklik Ölçeği Maddeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları*

	Madde No	Cronbach Alpha
Özerklik	1 Günlük öğretimim esnasında öğretim yöntem ve stratejileri seçmekte özgürüm.	.77
	2 Öğrettiğim konularda hangi içeriğe odaklanacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.	
	3 Çalışma şartlarımı etkileyebileceğimi hissediyorum.	

Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanma Süreci

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında ölçme aracı geliştirme ve uyarlama sürecinde dikkat edilmesi gerekenler ve aşamalar göz önüne alınarak sürece başlanmıştır.

Ölçeğin içerisinde yer alan maddelerin çevirisi dört kişi tarafından yapılmıştır. Bu kişilerden biri 10 yıldır Amerika Birleşik Devletleri’nde bulunan ve doktorasını Türkçe Eğitimi alanında yapmış olan bir akademisyen, diğer ikisi doktorasını Fen Bilgisi Eğitiminde yapmış olup çok iyi derecede İngilizce bilen, çalışmanın değişkenleriyle ilgili çalışmaları bulunan akademisyenlerdir. Dördüncü kişi ise doktora eğitimini İngiliz Dili ve Edebiyatı üzerine yapmış olup, konuyla ilgili çalışmaları olan bir akademisyendir. Uyarlanma sürecinin ilk formu için bu kişilerden alınan çeviriler karşılaştırılarak süreç başlatılmıştır.

İkinci adımda ise çevirisi yapılan maddelerle ilgili farklılık olan yerleri saptamak, çeviri maddelerinin her iki dilde de aynı anlama gelip gelmediğini test etmek ve ölçeğin psikolojik yapısını yansıtıp yansıtmadığını belirlemek adına; doktorasını Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yapmış olan bir akademisyen ve ikisi de doktorasını Türkçe Eğitiminde yapmış olan iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Bu sayede ölçeğin ilk formu için uzlaşi sağlanmıştır.

Üçüncü adımda ise; uzlaşılan ölçek maddelerinin Türkçe hali, biri İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde, diğer ikisi de İngilizce Öğretmenliği bölümünde olan üç akademisyen tarafından Türkçeden İngilizceye çevrilmiştir. Ölçeğin ilk hali ile çeviriden elde edilen halinin, anlamsal olarak birbirine benzediği görülmüştür.

1. Öğretmen özerklik ölçeğinin uyarlanmasında örnekleminin belirlenmesi

Ölçeğin Türkçeye uyarlanmasında Doğrulamalı Faktör Analiz (DFA) tekniğini kullanmak için bazı varsayımlar göz önünde bulundurmak gerekir. Bu varsayımlardan biri de örneklem sayısının veya büyüklüğünün ne olması gerektiğiyle ilgilidir.

Kline (2011) çalışmada örneklem sayısının 100'den az olması durumunda örneklemin az düzeyde olmasına, örneklem sayısının 100-200 arasında ise örneklemin orta düzeyde olmasına, 200 ve üzerinde ise örneklemin büyük olmasına işaret etmektedir. Bu çalışmada ise ölçeğin uyarlama çalışması 146 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir.

2. Öğretmen özerklik ölçeğinin dil eşdeğerliği

Ölçeğin her iki hali de on beş gün arayla e-mail aracılığıyla İngilizce öğretmenliği bölümünde lisansüstü eğitim yapan ve İngilizce öğretmeni olan 32 kişiye uygulanmıştır. Katılımcılara ilk olarak İngilizce hali, ikinci aşamada ise, Türkçe hali uygulanarak dil geçerliği açısından incelenmiştir. Uygulanan iki halinden elde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı $r=.81$ ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Bulunan korelasyon katsayısı ölçeğin her iki hali arasında benzerlik olduğunun kanıtıdır.

3. Öğretmen özerklik ölçeğinin yapı geçerliği

Doğrulamalı faktör analizi: Ölçeğin ikinci aşaması ise farklı bir araştırma grubu üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için doğrulamalı faktör analiz tekniği kullanılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi daha önceden belirlenen ve tanımlanan modelin geçerli olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılır.

Bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması yazar tarafından yapılmıştır. Yapılan doğrulamalı faktör analizi sonucunda model veri uyumu mükemmel çıkmıştır ($X^2_{(0)} = 0$, $P > .05$). Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa) ise .77 olarak bulunmuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe versiyonunun öğretmenlerin özerlik düzeylerini belirlemede güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir (Çokluk vd., 2012, s.387; Yerdelen, Sungur ve Klassen, 2016). Araştırmaya ait Lambda-X değerleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Özerklik Ölçeğinin Lambda-X Değerleri

	Yordayıcı	Lambda-X değerleri
Öğretmen Özerklik Ölçeği	q1	.60
	q2	.80
	q3	.51

Ön hazırlık analizleri.

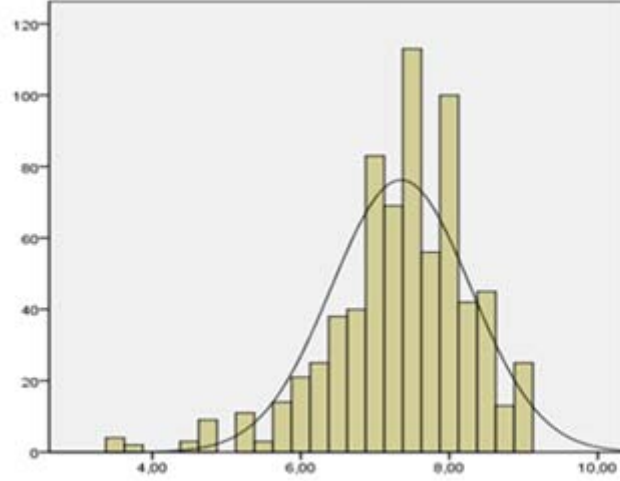
Ön analizlerde modelde yer alan örtük ve gözlenen değişkenlerin normal dağılım varsayımlarını karşılayıp karşılamadıklarına bakılmıştır. Normallik varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda çalışmanın sonuçlarının geçerliği düşmektedir (Wells ve Hintze, 2007). Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için verilerin çarpıklık, basıklık katsayıları ile histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği incelenmiştir. Tablo 8’de verilere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin 2.04 ile -1.49 arasında yer aldığı görülmektedir. Kalaycı’ya göre bir veri grubunun normal dağılım göstermesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması yeterlidir (Sağır, Gürpınar ve Zahal, 2015; Yokuş ve Yürüdü, 2015). Tablo 9’da araştırmanın gözlenen ve örtük değişkenlerine ait çarpıklık ve basıklık, standart sapma ve ortalama değerleri verilmiştir.

Tablo 9. Gözlenen ve Örtük Değişkenlere Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

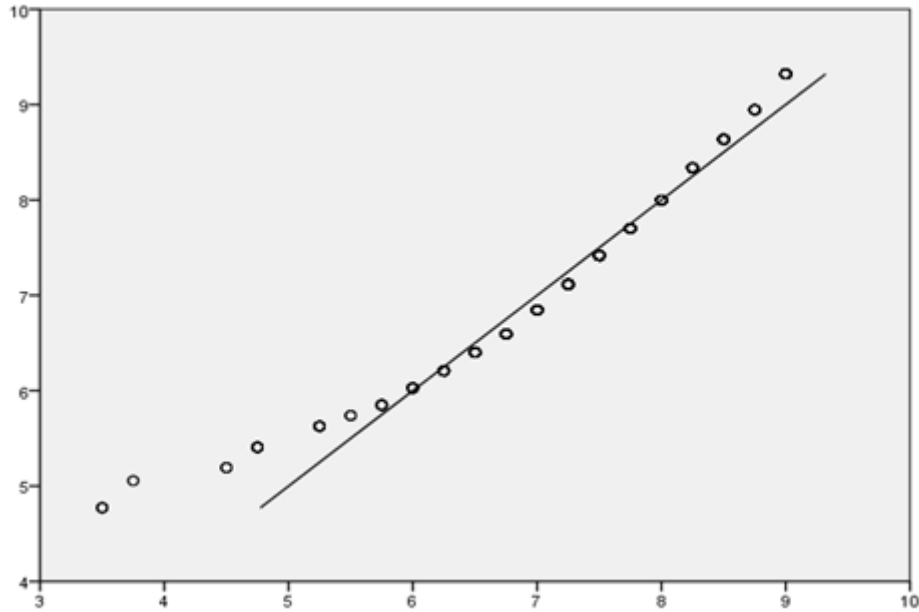
	Çarpıklık	Basıklık	Standart Sapma	Ortalama
Öz-yeterlik				
Öğretim stratejileri	-.56	.82	1.14	7.02
Sınıf yönetimi	-.97	1.85	0.94	7.35
Öğrenci katılımı	-.68	1.19	1.02	7.26
Özerklik	-.44	-.26	0.83	4.90
İş memnuniyeti	-.12	1.71	0.62	4.06
Katılım				
Duyuşsal katılım	-1.49	1.86	0.64	5.24
Bilişsel katılım	-1.20	2.01	0.56	5.30
Sosyal katılım- öğrenciler	-1.00	1.24	0.64	5.17
Sosyal katılım- meslektaşlar	-1.20	2.04	0.74	5.02
Tükenmişlik				
Duygusal tükenme	.17	-.06	0.89	1.18
Duyarsızlaşma	.76	.04	0.95	2.18
Kişisel başarı	-.71	.16	0.85	4.86

Araştırma değişkenlerine ait bazı histogram ve Q-Q (quantile-quantile) grafikleri.

Çalışmaya ilişkin modelin öğretmen öz-yeterliği değişkenine ait alt boyutu olan sınıf yönetiminin normal dağılıma uygunluğu histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği ile test edilmiştir. Her iki dağılımın da normal olduğu ve ciddi sapmalar olmadığı söylenebilir.

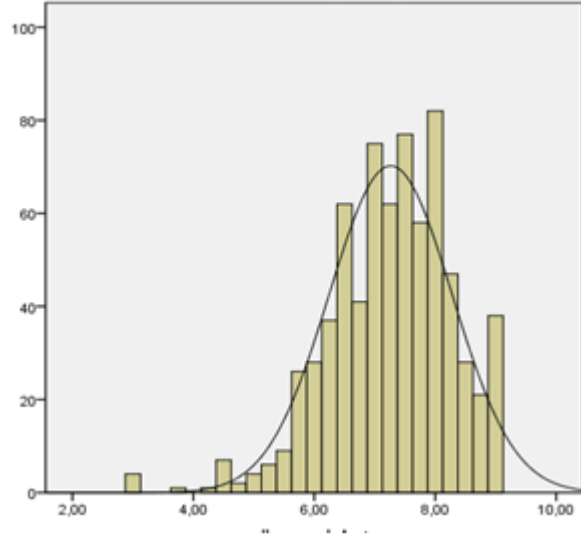


Şekil 13. Sınıf yönetime ait histogram grafiği.

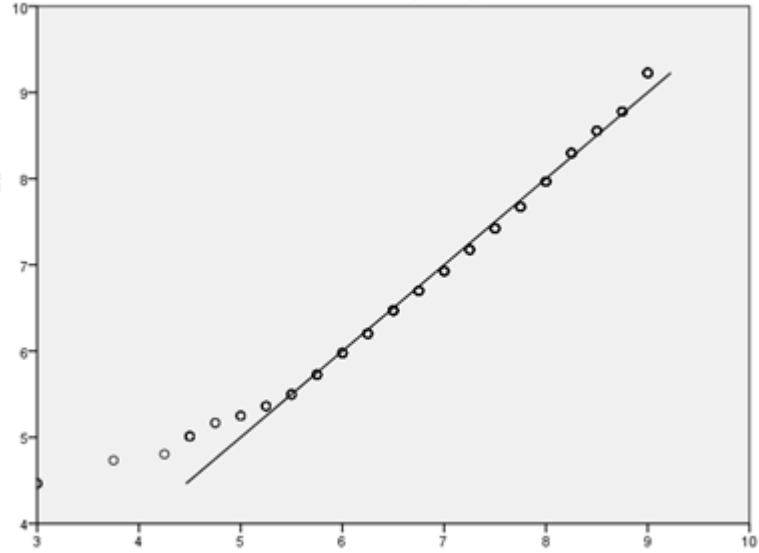


Şekil 14. Sınıf yönetime ait Q-Q plot grafiği.

Çalışmaya ilişkin modelin öğretmen öz-yeterliği değişkenine ait alt boyutu olan öğrenci katılımının, normal dağılıma uygunluğu histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği ile test edilmiştir. Her iki dağılımın da normal olduğu ve ciddi sapmalar olmadığı söylenebilir.

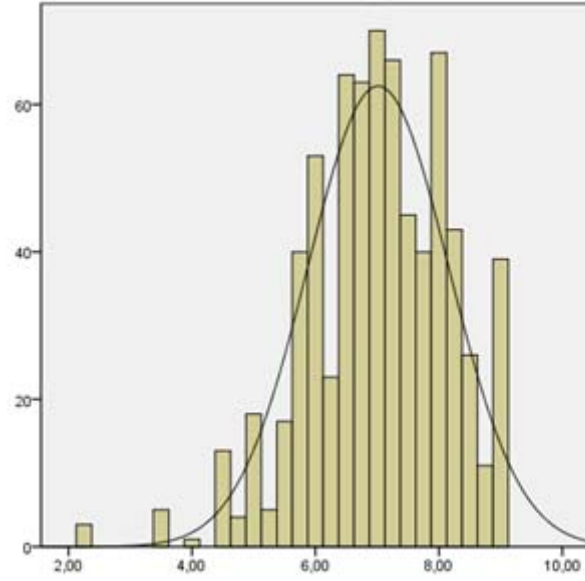


Şekil 15. Öğrenci katılımına ait histogram grafiği.

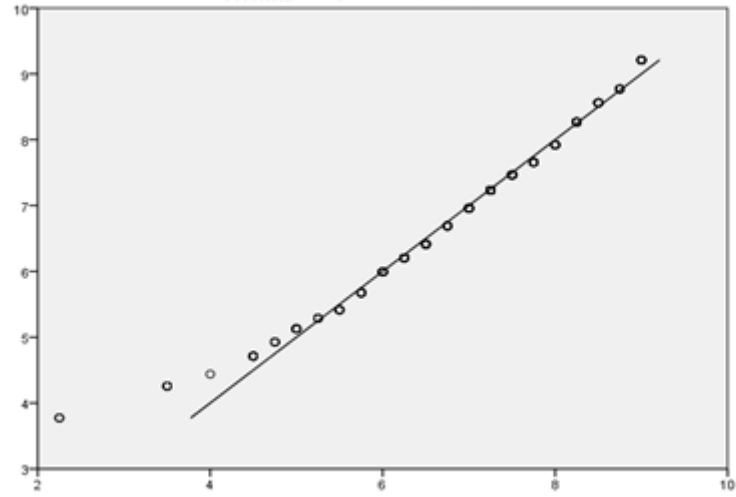


Şekil 16. Öğrenci katılımına ait Q-Q plot grafiği.

Çalışmaya ilişkin modelin öğretmen öz-yeterliği değişkenine ait alt boyutu olan öğretim stratejilerinin, normal dağılıma uygunluğu histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği ile test edilmiştir. Her iki dağılımın da normal olduğu ve ciddi sapmalar olmadığı söylenebilir.

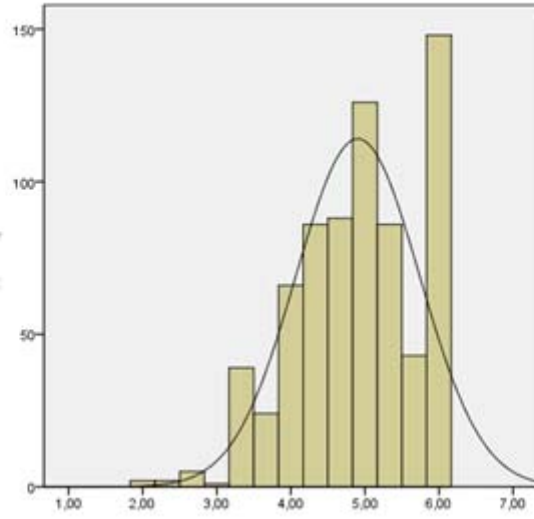


Şekil 17. Öğretim stratejilerine ait histogram grafiği.

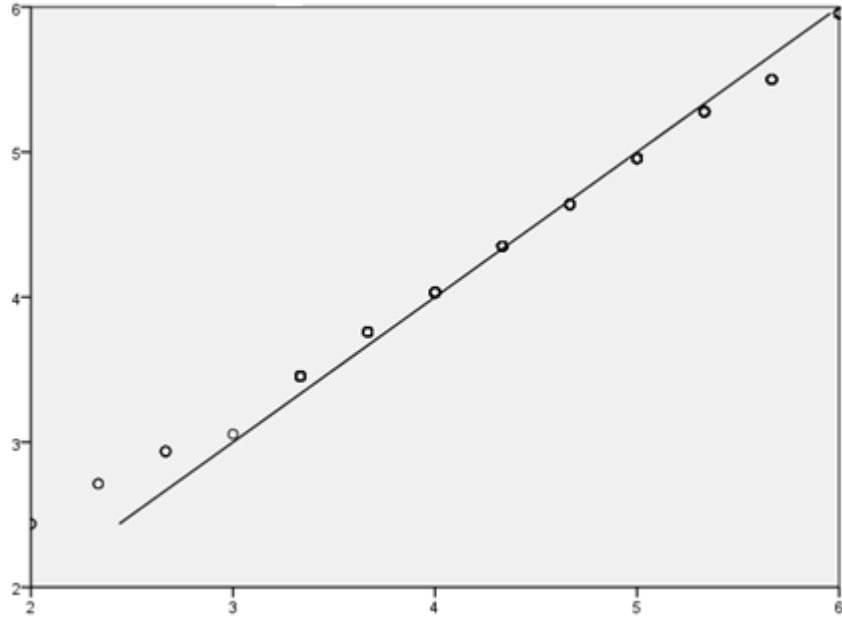


Şekil 18. Öğretim stratejilerine ait Q-Q plot grafiği.

Çalışmaya ilişkin modelin öğretmen özerklik değişkeninin normal dağılıma uygunluğu histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği ile test edilmiştir. Her iki dağılımın da normal olduğu ve ciddi sapmalar olmadığı söylenebilir.

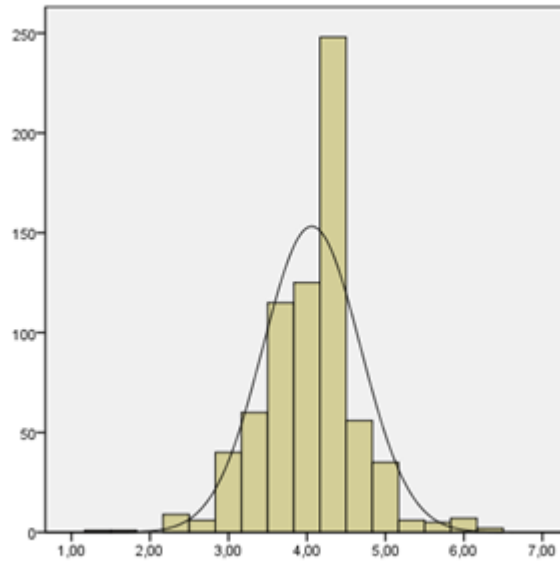


Şekil 19. Özerkliğe ait histogram grafiği

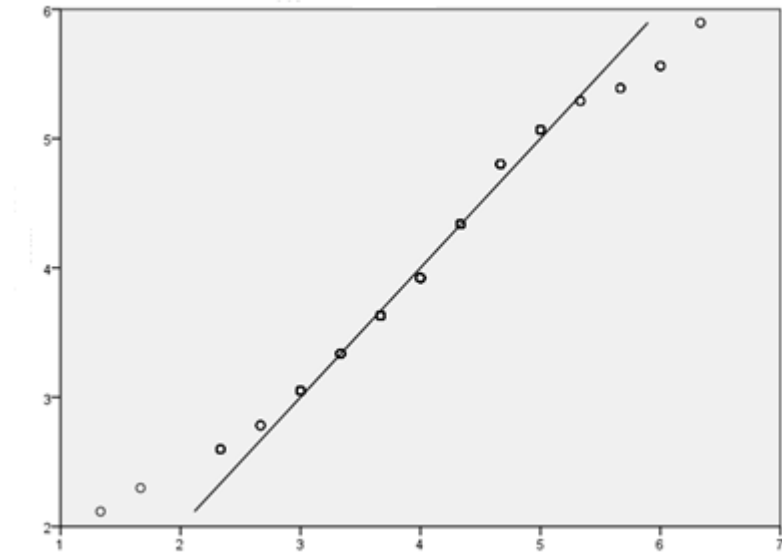


Şekil 20. Özerkliğe ait Q-Q plot grafiği

Çalışmaya ilişkin modelin öğretmen iş memnuniyeti değişkeninin, normal dağılıma uygunluğu histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği ile test edilmiştir. Her iki dağılımın da normal olduğu ve ciddi sapmalar olmadığı söylenebilir.

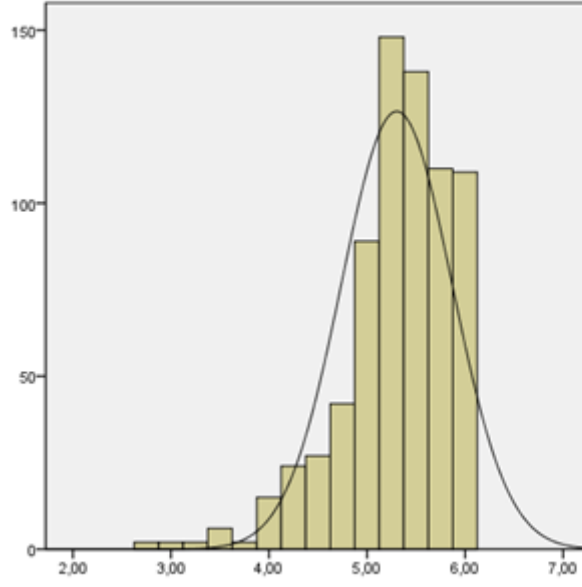


Şekil 21. İş memnuniyetine ait histogram grafiği

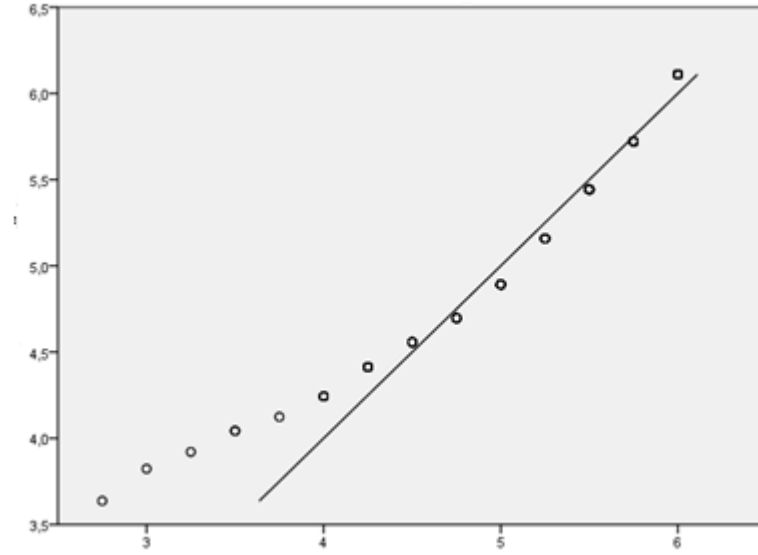


Şekil 22. İş memnuniyetine ait Q-Q plot grafiği

Çalışmaya ilişkin modelin öğretmenin işle bütünleşme değişkenine ait alt boyutu olan bilişsel katılımın, normal dağılıma uygunluğu histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği ile test edilmiştir. Her iki dağılımın da normal olduğu ve ciddi sapmalar olmadığı söylenebilir.

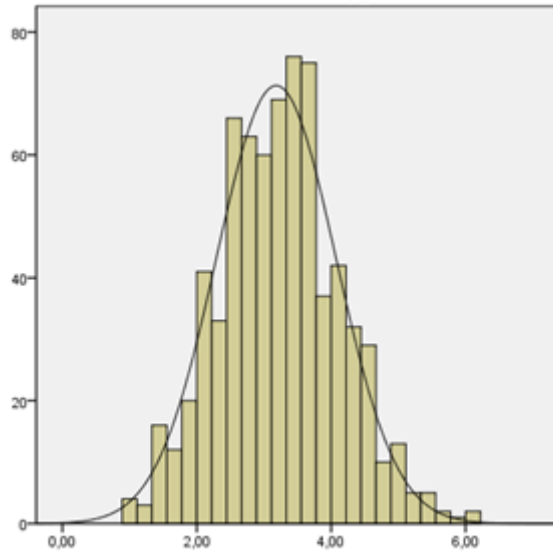


Şekil 23. Bilişsel katılıma ait histogram grafiği

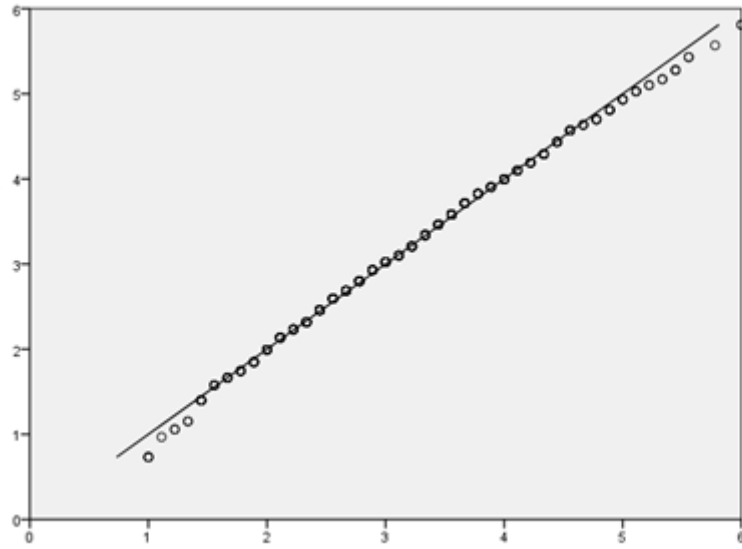


Şekil 24. Bilişsel katılıma ait Q-Q plot grafiği

Çalışmaya ilişkin modelin öğretmen tükenmişliği değişkenine ait alt boyutu olan duygusal tükenmenin, normal dağılıma uygunluğu histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği ile test edilmiştir. Her iki dağılımın da normal olduğu ve ciddi sapmalar olmadığı söylenebilir.

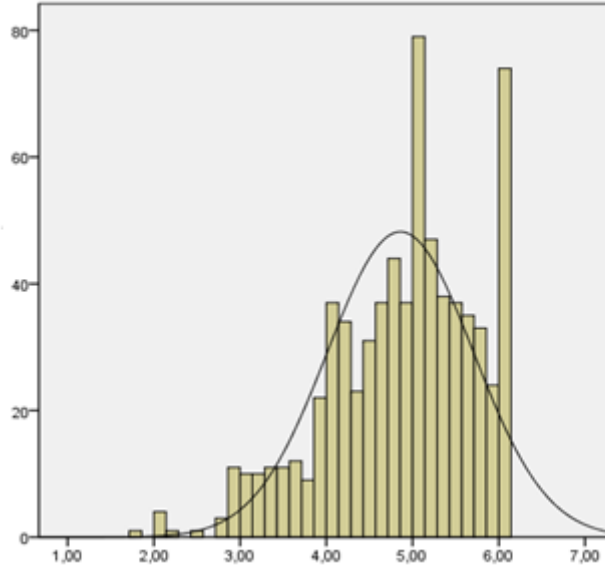


Şekil 25. Duygusal tükenmeye ait histogram grafiği

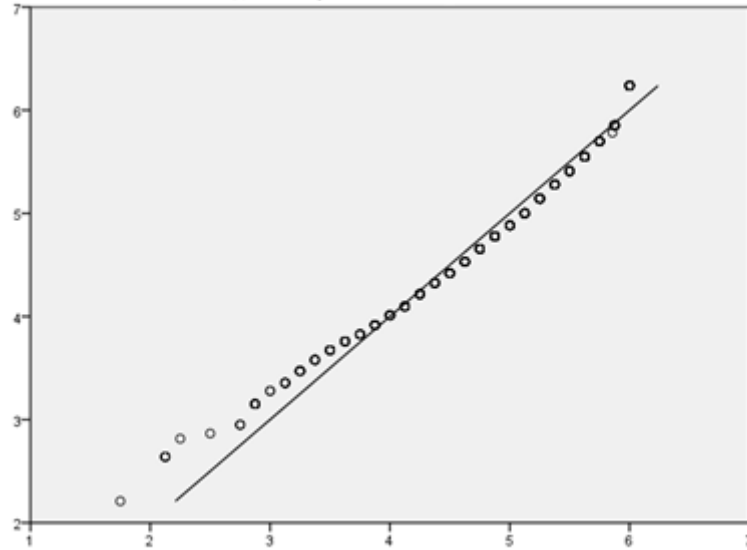


Şekil 26. Duygusal tükenmeye ait Q-Q plot grafiği.

Çalışmaya ilişkin modelin öğretmen tükenmişliği değişkenine ait alt boyutu olan kişisel başarının, normal dağılıma uygunluğu histogram ve Q-Q (Quantile-Quantile) grafiği ile test edilmiştir. Her iki dağılımın da normal olduğu ve ciddi sapmalar olmadığı söylenebilir



Şekil 27. Kişisel başarıya ait histogram grafiği



Şekil 28. Kişisel başarıya ait Q-Q plot grafiği

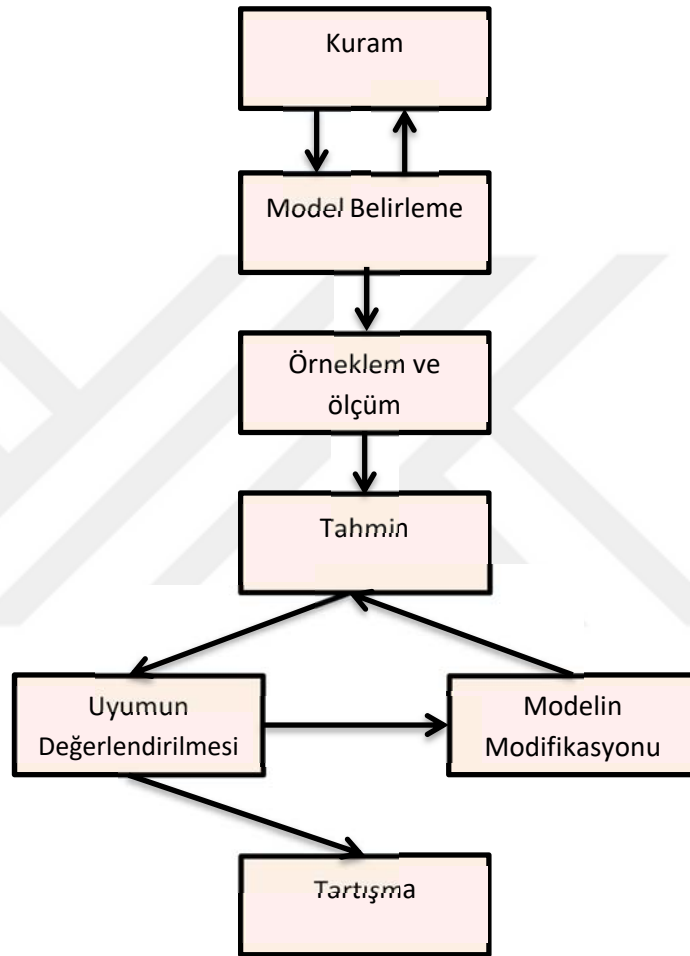
Verilerin Analizi.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Science) ve LISREL 8.8 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Çalışmaya ilişkin teorik model (Şekil 1) geliştirilmiştir. Bu model kapsamında, gizil değişken, bağımlı ve bağımsız değişkenlerdeki ölçme hataları, karşılıklı nedensellik gibi nedenlerle kullanılan yapısal eşitlik model (YEM) tekniği kullanılmıştır. Yapısal eşitlik nedensel ilişkilerin tanımlanmasında kullanılan bir tekniktir. Değişkenler arasındaki nedensellik ilişkisini açıklar (Byrne, 2010).

Bollen ve Lon (1993) yapısal eşitlik modelinde yapılması gerekenleri şöyle sıralamıştır (Akt., Çokluk vd., 2012, s.256).

1. Model betimleme
2. Tanımlama
3. Hesaplama
4. Uyumu test etme
5. Yeniden betimleme



Şekil 29. Yapısal eşitlik modeli için geleneksel yaklaşım (Çokluk vd., 2012, s.256).

Yapısal eşitlik model aşamaları.

Yapısal eşitlik model aşamaları Çokluk vd. (2012, s.264-265) tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

1. Modelin betimlenmesi: Çalışmanın değişkenleri arasındaki varsayımların bir model olarak açıklanması olarak tanımlanabilir.
2. Modelin tanımlanması: Test edilen modelde yer alan değişkenlerin yordama güçleriyle ilişkisi varsa model tanımlanır.
3. Verinin toplanması: Model içerisinde yer alan değişkenlere göre veri toplanır.

4. Modelin analiz edilmesi: Araştırmadan elde edilen verilerin modelle uyumlarını test etmek amacıyla uygun programların (ör. LISREL, AMOS vb.) kullanımıdır.
5. Model uyumunun değerlendirilmesi: Çalışmanın değişkenleriyle ilgili elde edilen verilerin sonuçlarının yorumlanmasıdır. Veri seti ile model uyum göstermezse bir sonraki aşmaya geçilir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Betimsel Analizler

Araştırmanın değişkenlerinden olan öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde 3 alt boyut içinde için 9'lu likert tipi olarak derecelendirilmiştir. Alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalamalara bakıldığında tüm alt boyutların 7'nin üzerinde olduğu görülebilir. Ölçeğin öğretim stratejileri alt boyutuna ilişkin yüksek düzeyde öz-yeterliğe sahip olduğu söylenebilir (Öğretim stratejileri: $\bar{X}$ = 7.02, SS = 1.14). Örnek madde (12): Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz? Ölçeğin diğer bir alt boyutu olan sınıf yönetiminde de öğretmenlerin oldukça yeterli öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir (Sınıf yönetimi: $\bar{X}$ = 7.35, SS = 0.94). Örnek madde (1): Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz? Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin öğrenci katılımı (öğrenciyle kaynaşma) alt boyutu için de öğretmenlerin oldukça yeterli bir şekilde öz yeterliğe sahip olduğu söylenebilir (Öğrenci katılımı: $\bar{X}$ = 7.26, SS = 1.02). Örnek madde (2): Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?

Araştırmanın başka bir değişkeni olan özerklik ölçeği ise 6'lı likert tipine göre derecelendirilmiştir. Özerklik ölçeğine ilişkin aritmetik ortalamaya bakıldığında ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Buradan öğretmenlerin kendilerini özerk hissettiği sonucu çıkarılabilir (Özerklik: $\bar{X}$ = 4.90, SS = 0.84). Örnek madde (1): Günlük öğretimim esnasında öğretim yöntem ve stratejileri seçmekte özgürüm.

İş memnuniyeti ölçeği ise 5'li likert tipine göre derecelendirilmiştir. Katılımcıların aritmetik ortalamasına bakıldığında ise ortalamanın üzerinde olduğu ve öğretmenlerin işinden memnun oldukları söylenebilir (İş memnuniyeti: $\bar{X}$ = 4.06, SS = 0.62). Örnek madde (2): Eğer bugün mesleğinizi seçme şansınız olsaydı, öğretmen olmayı seçer miydiniz?

Öğretmen katılımı ölçeğinin tüm alt boyutlarının ölçeğin orta noktasının üzerinde olduğu görülmektedir. Duyuşsal katılım alt boyutunda öğretmenlerin mesleğe duyuşsal anlamda bağlı olduğu söylenebilir (Duyuşsal katılım: $\bar{X}$ = 5.24, SS = 0.64). Örnek madde (5): Öğretim verirken, çok mutlu hissediyorum. Bilişsel katılım alt boyutunda da ölçeğin orta noktasının üzerinde olduğu görülmektedir (Bilişsel katılım: $\bar{X}$ = 5.30, SS = 0.56). Örnek madde

(8): Öğretim verirken, kendimi işime adarım. Sosyal katılım-öğrenciler alt boyutunun da orta noktanın üzerinde olduğu anlaşılmaktadır (Sosyal katılım-öğrenciler: $\bar{X}$ = 5.17, SS = 0.64). Örnek madde (14): Sınıfta, öğrencilerimin sorunlarıyla ilgilenirim. Sosyal katılım-meslektaşlar alt boyutunda da aynı durum söz konusudur (Sosyal katılım-meslektaşlar: $\bar{X}$ = 5.02, SS = 0.74). Örnek madde (12): Okulda, öğretmen arkadaşlarımla sorunlarıyla ilgilenirim.

Araştırmanın son değişkeni olan tükenmişlik ölçeği 7’li likert tipine göre derecelendirilmiştir. Alt boyutlarına bakıldığı zaman ise duyarsızlaşma alt boyutunun ölçeğin orta noktanın altında olduğu ortaya çıkmıştır (Duyarsızlaşma: $\bar{X}$ = 2.18, SS = 0.96). Örnek madde (11): Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum. Duygusal tükenme alt boyutunun ölçeğin orta noktasının altında olduğu anlaşılmaktadır (Duygusal tükenme: $\bar{X}$ = 1.18, SS = 0.89). Örnek madde (6): Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor. Kişisel başarı alt boyutunda ise orta noktanın üzerinde olduğu görülmektedir (Kişisel başarı: $\bar{X}$ = 4.86, SS = 0.85). Örnek madde (4): Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum. Çalışmanın verilerinden analiz edilen yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarından bireyin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı ve kişisel başarı boyutunda alınan yüksek puanlardan ise bireyin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuna varılabilir (İnce, 2015). Araştırmanın değişkenlerine ait betimsel istatistikler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Değişkenlere Ait Betimsel İstatistikler

	Ortalama	Min.	Max.
Öz-yeterlik			
Öğretim stratejileri	7.02	1	9
Sınıf yönetimi	7.35	1	9
Öğrenci katılımı	7.26	1	9
Özerklik	4.90	1	6
İş memnuniyeti	4.06	1	5
Katılım			
Duyuşsal katılım	5.24	0	6
Bilişsel katılım	5.30	0	6
Sosyal katılım- öğrenciler	5.17	0	6
Sosyal katılım- meslektaşlar	5.02	0	6
Tükenmişlik			
Duygusal tükenme	1.18	0	6
Duyarsızlaşma	2.18	0	6
Kişisel başarı	4.86	0	6

Model Betimleme

Model betimleme aşaması araştırmayla ilgili gözlenen ve örtük değişkenlerin kaç taneyle olduğuyla ilgilidir (Çokluk vd., 2012). Bu çalışmanın örtük değişkenleri öğretmen özerkliği, öğretmen katılımı, öğretmen öz-yeterliği, öğretmen iş memnuniyet ve öğretmen tükenmişliği olarak 5 değişkendir. Gözlenen değişkenler ise; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, iş memnuniyeti, özerklik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı, duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar olmak üzere 12 değişkendir. Araştırmaya ait örtük ve gözlenen değişkenler Tablo 11’de sunulmuştur.

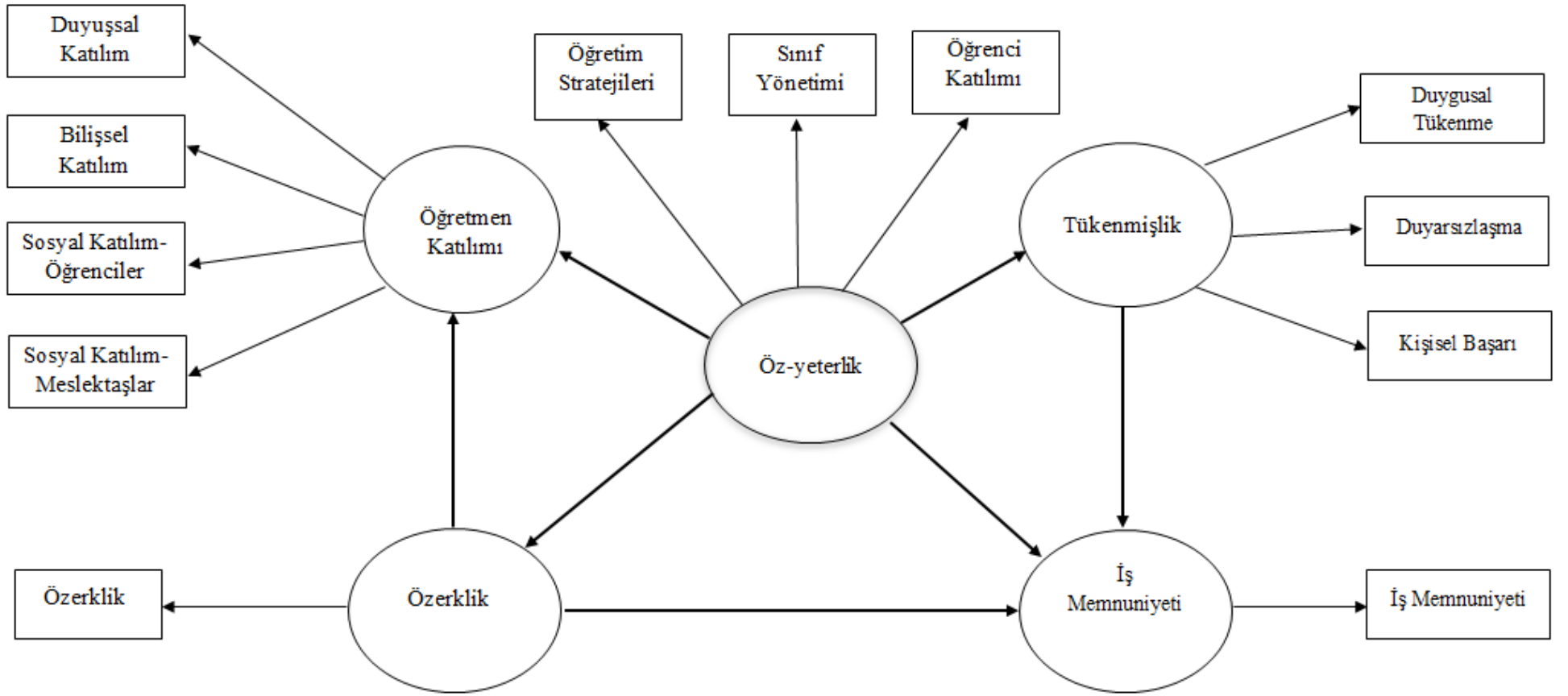
Tablo 11. *Araştırma Modeline İlişkin Örtük ve Gözlenen Değişkenler*

Örtük değişkenler	Gözlenen değişken sayısı	Gözlenen değişken
Öz-yeterlik	3	Öğretim stratejileri
		Sınıf yönetimi
		Öğrenci katılımı
Özerklik	1	Özerklik
İş memnuniyeti	1	İş memnuniyeti
İşle bütünleşme	4	Duyuşsal katılım
		Bilişsel katılım
		Sosyal katılım- öğrenciler
		Sosyal katılım- meslektaşlar
Tükenmişlik	3	Duygusal tükenme
		Duyarsızlaşma
		Kişisel başarı

Model Tanımlama

Çalışmanın değişkenleri olan öğretmen özerkliği, öğretmen katılımı (duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar), öğretmen öz-yeterliği (sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı), öğretmen iş memnuniyeti ve öğretmen tükenmişliği (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı) arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Şekil 30’da görüldüğü üzere öğretmen öz-yeterliğinin; öğretmen katılımı, öğretmen iş memnuniyet ve öğretmen tükenmişliğini tahmin ettiği öne sürülmektedir. Ayrıca öğretmen özerkliğinin, öğretmen katılımını ve iş memnuniyetini etkilediği öne sürülmektedir. Öğretmen tükenmişliğinin ise, öğretmen iş memnuniyetini yordadığı öne sürülmektedir.

Model test edilmeden önce verilere ait korelasyon matrisi Tablo 12’de verilmiştir.



Şekil 30. Hipotez model

Tablo 12. Çalışmaya Ait Değişkenlerin Korelasyon Matrisi

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Öğretim stratejileri	-											
2.Sınıf yönetimi	.68**	-										
3.Öğrenci katılımı	.40**	.65**	-									
4.Özerklik	.40**	.34**	.30**	-								
5.İş memnuniyeti	.05	.14**	.04	.06	-							
6.Duyuşsal katılım	.23**	.21**	.17**	.19**	.44	-						
7.Bilişsel katılım	.25**	.21**	.23**	.24**	.03	.66**	-					
8.Sosyal katılım-öğrenciler	.28**	.20**	.20**	.37**	.05	.48**	.59**	-				
9.Sosyal katılım-meslektaşlar	.18**	.16**	.17**	.22**	.02	.37**	.46**	.43**	-			
10.Duygusal tükenme	-.06	-.09*	-.04	-.06	-.11**	-.12**	-.08*	-.03	-.05	-		
11.Duyarsızlaşma	-.09*	-.08*	-.11**	-.12**	-.04	-.18**	-.17**	-.20**	-.11*	.44**	-	
12.Kişisel başarı	.17**	.11**	.08*	.03	.02	.15**	.15**	.05	.05	-.31**	-.33**	-

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

Tablo 12’de araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyon analiz sonuçları görülmektedir.

Çalışmanın korelasyon katsayı değerleri incelendiğinde anlamlı en yüksek ilişkilerin öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları olan öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi arasında ($r = .68$) ve öğretmenler için işle bütünleşme ölçeğinin alt boyutları olan duyuşsal katılım ile bilişsel katılım arasında ($r = .66$) olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte korelasyon katsayı değerlerine göre anlamlı en zayıf ilişkilerin ise tükenmişlik ölçeğinin alt boyutu olan duyarsızlaşma ile öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutu olan sınıf yönetimi ($r = -.08$) ve tükenmişlik ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme ile öğretmenler için işle bütünleşme ölçeğinin alt boyutu olan bilişsel katılım arasında ($r = -.08$) olduğu gözlenmiştir.

Tükenmişlik ölçeğinin alt boyutları olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma, çalışmanın diğer değişkenleri ile negatif yönlü bir ilişki içinde olduğu; bu boyutların sadece kendi aralarında pozitif yönlü bir ilişki içinde olduğu ($r = .44$) korelasyon katsayı değerlerinden anlaşılmaktadır. Tükenmişlik ölçeğinin diğer alt boyutu olan kişisel başarının duygusal tükenme ($r = -.31$) ve duyarsızlaşma ($r = -.33$) alt boyutlarıyla negatif yönde ilişkili olduğu ve araştırmanın diğer değişkenleriyle pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna varılabilir.

Öğretmen öz-yeterliği öğretim stratejileri alt boyutu ile sınıf yönetimi ($r = .68$), öğrenci katılımı ($r = .40$), özerklik ($r = .40$), duyuşsal katılım ($r = .23$), bilişsel katılım ($r = .25$), sosyal katılım-öğrenciler ($r = .28$), sosyal katılım-meslektaşlar ($r = .18$), kişisel başarı ($r = .17$) arasında pozitif ve anlamlı, duyarsızlaşma ($r = -.09$) arasında ise negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen öz-yeterliği sınıf yönetimi alt boyutu ile öğrenci katılımı ($r = .65$), özerklik ($r = .34$), iş memnuniyeti ($r = .14$), duyuşsal katılım ($r = .21$), bilişsel katılım ($r = .21$), sosyal katılım-öğrenciler ($r = .20$), sosyal katılım-meslektaşlar ($r = .16$), kişisel başarı ($r = .11$) arasında pozitif ve anlamlı, duyarsızlaşma ($r = -.08$) ve duygusal tükenme arasında ise ($r = -.09$) negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen öz-yeterliği öğrenci katılımı alt boyutu ile özerklik ($r = .30$), duyuşsal katılım ($r = .17$), bilişsel katılım ($r = .23$), sosyal katılım-öğrenciler ($r = .20$), sosyal katılım-meslektaşlar ($r = .17$), kişisel başarı ($r = .08$) arasında pozitif ve anlamlı, duyarsızlaşma ($r = -.11$) arasında negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın diğer bir değişkeni olan özerklik ile duyuşsal katılım ($r = .19$), bilişsel katılım ($r = .24$), sosyal katılım-öğrenciler ($r = .37$), sosyal katılım-meslektaşlar ($r = .22$)

arasında pozitif ve anlamlı, duyarsızlaşma ($r = -.12$) arasında ise negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

İş memnuniyeti değişkeni ile sadece tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ($r = -.11$) arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Öğretmen işle bütünleşmenin alt boyutu olan duyuşsal katılım ile bilişsel katılım ($r = .66$), sosyal katılım-öğrenciler ($r = .48$), sosyal katılım-meslektaşlar ($r = .37$), kişisel başarı ($r = .15$) arasında pozitif ve anlamlı, duyarsızlaşma ($r = -.18$) ve duygusal tükenme arasında ise ($r = -.12$) negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen işle bütünleşmenin alt boyutu olan bilişsel katılım ile sosyal katılım-öğrenciler ($r = .59$), sosyal katılım-meslektaşlar ($r = .46$), kişisel başarı ($r = .15$) arasında pozitif ve anlamlı, duyarsızlaşma ($r = -.17$) ve duygusal tükenme ($r = -.08$) arasında ise negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen işle bütünleşmenin alt boyutları sosyal katılım-öğrenciler ile sosyal katılım-meslektaşlar ($r = .43$) arasında pozitif ve anlamlı, duyarsızlaşma ($r = -.20$) arasında ise negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmen işle bütünleşmenin alt boyutu olan sosyal katılım-meslektaşlar ile tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşma ($r = -.11$) arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ile duyarsızlaşma ($r = .44$) alt boyutu arasında pozitif ve anlamlı, kişisel başarı alt boyutu arasında ise ($r = -.31$) negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır.

Tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşma ile kişisel başarı ($r = -.33$) alt boyutu arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Çıkarımsal istatistikler

Modelin uyum indeksleri.

Araştırmanın değişkenleriyle kurulan modelin veri setiyle uyumunu incelerken uyum indekslerinin beraber ele alınıp yorumlanması önerilmektedir (Kline, 2011). Uyum indekslerini yorumlarken bazı değerlere dikkat etmek gerekmektedir. Örneğin NFI, CFI, GFI ve AGFI'nın .90'ın üzerinde çıkması (Sümer, 2000) ve RMSEA'nın ise 0.06'dan düşük olması iyi uyuma işaret etmektedir (Thompson, 2004). Model uyumunun değerlendirilmesinde kullanılan bazı uyum indeksleri vardır. Bu uyum indekslerinden Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü'nün (RMSEA: Root Mean Squared Error Of

Approximation) 0.08'den düşük olması (Hu ve Bentler, 1999; Jöreskog ve Sörbom, 1993), Standardize edilmiş Artık Ortalamaların Karekök'ün (S-RMR: Standardized Root Mean Squared Residual) 0.06'dan düşük olması (Hu ve Bentler, 1999), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi' nin (CFI: Comparative Fit Index) 0.90'dan büyük olması (Tabachnick ve Fidell, 2001), İyilik Uyum İndeksi'nin (GFI: Goodness of Fit Index) 0.90'dan büyük olması (Kelloway, 1998), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi'nin (NNFI: Non-normed Fit Index) 0.90'dan büyük olması (Bentler, 1990) modelin iyi uyuma işaret ettiğini göstermektedir.

Araştırmanın değişkenleriyle ile kurulan modelde elde edilen uyum iyiliği indeksleri ($\chi^2/df= 4,76$, RMSEA= 0,072, SRMR=0,057, GFI= 0,950, NNFI=0,920, CFI=0,940), önerilen model ile veri uyumunun iyi olduğunu desteklemektedir. Araştırmanın değişkenlerine ait uyum iyiliği indeksleri Tablo 13'de yer almaktadır.

Tablo 13. *Değişkenlere Ait Uyum İyiliği İndeksleri (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk, 2012, s.271-272; Kline, 2011)*

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Uyum	Çalışma Bulgusu	Araştırmanın Uyum Düzeyleri
χ^2/sd	< 5	4.76	Orta
RMSEA	< 0.08	0.072	İyi
RMR	< 0.05	0.039	Mükemmel
SRMR	<0.08	0.057	İyi
GFI	> 0.95	0.95	Mükemmel
AGFI	> 0.90	0.92	İyi
NFI	> 0.90	0.93	İyi
NNFI	> 0.90	0.92	İyi
CFI	> 0.90	0.94	İyi
IFI	> 0.90	0.94	İyi
RFI	> 0.90	0.90	İyi

Modeli test etme

Bu çalışmanın örtük değişkenleri; öğretmen özerkliği, öğretmen katılımı, öğretmen öz-yeterliği, öğretmen iş memnuniyeti ve öğretmen tükenmişliği ile gözlenen değişkenleri; sınıf yönetimi, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, iş memnuniyeti, özerklik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı, duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar arasındaki ilişkiler yol analizi ile test edilmiştir. Araştırmaya ilişkin yol analizi Şekil 31'de gösterilmiştir.

Tablo 14. *Değişkenlere Ait Doğrudan Etkiler*

Değişkenler	Katılım	Öz-yeterlik	Tükenmişlik	Özerklik	İş memnuniyeti
Tükenmişlik		-.13			
Öz-yeterlik					
Katılım		.20		.25	
Duyuşsal Katılım	.73				
Bilişsel Katılım	.86				
Sosyal Katılım-Öğrenciler	.70				
Sosyal Katılım-Meslektaşlar	.54				
Öğretim Stratejileri		.71			
Sınıf Yönetimi		.96			
Öğrenci Katılımı		.67			
Duyarsızlaşma			.68		
Duygusal Tükenme			.65		
Kişisel Başarı			-.45		
Özerklik		.37			
İş Memnuniyeti		.13			

Örtük ve gözlenen değişkenlere ait doğrudan etkiler Tablo 14’de yer almaktadır. Öğretmen katılımının alt boyutları, duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım-öğrenciler, sosyal katılım-meslektaşlar gözlenen değişkenler ile öğretmen katılımı örtük değişkeni arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Modelin diğer bir örtük değişkeni olan öğretmen tükenmişliği ile gözlenen değişkenler duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Modelin başka bir örtük değişkeni olan öğretmen öz-yeterliği ile gözlenen değişken olan öz-yeterliğin alt boyutları olan öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen öz-yeterliği değişkeni göz önüne alındığında bu değişken öğretmen katılım değişkenini olumlu yönde ve anlamlı ($\beta = .20$) olarak tahmin etmektedir. Yani öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin artması durumunda, öğretmen katılım düzeyinin artacağı söylenebilir.

Öğretmen öz- yeterliği, öğretmen tükenmişliğini olumsuz yönde ve anlamlı ($\beta = -.13$) olarak tahmin etmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arttığında tükenmişlik düzeylerinin azalacağı anlaşılmaktadır.

Öğretmen öz-yeterliği, onların iş memnuniyetini pozitif ve anlamlı ($\beta = .13$) bir şekilde tahmin etmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri arttıkça, iş memnuniyet düzeylerinin de arttığı anlaşılmaktadır.

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen özerkliğini pozitif ve anlamlı ($\beta = .37$) bir şekilde yordamaktadır. Yani öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri artıkça, özerklik düzeyleri de artacaktır.

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin öğretmen katılımını pozitif ve anlamlı ($\beta = .25$) olarak tahmin etmektedir. Yani öğretmenlerin özerkliği artıkça öğretmen katılımının da arttığı söylenebilir.

Öğretmen özerkliğinin, iş memnuniyetini yordamadığı anlaşılmıştır.

Öğretmen tükenmişliğinin ise iş memnuniyetini anlamlı olarak yordamadığı ortaya çıkmıştır.

Örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiler şu şekildedir:

Öğretmen katılımı örtük değişkeni üzerinde duyuşsal katılım ($\beta = .73$), bilişsel katılım ($\beta = .86$), sosyal katılım-öğrenciler ($\beta = .70$) gözlenen değişkenlerinin yüksek düzeyde temsil gücü olduğu; sosyal katılım-meslektaşlar ($\beta = .54$) gözlenen değişkeninin de orta düzeyde temsil gücü olduğu söylenebilir.

Öğretmen öz-yeterlik örtük değişkeni üzerinde öğretim stratejileri ($\beta = .71$), sınıf yönetimi ($\beta = .96$), öğrenci katılımı ($\beta = .67$) gözlenen değişkenlerinin yüksek düzeyde temsil gücü olduğu söylenebilir.

Öğretmen tükenmişlik örtük değişkeni üzerinde duyarsızlaşma ($\beta = .68$), duygusal tükenme ($\beta = .65$) gözlenen değişkenlerinin yüksek düzeyde temsil gücü olduğu; kişisel başarı gözlenen değişkeninin de ($\beta = -.45$) negatif yönde orta düzeyde temsil gücü olduğu gözlenmektedir.

Yapılan yol analizi sonucunda alt problemlere ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini yordamaktadır.
2. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların özerklik düzeylerini doğrudan yordamaktadır.
3. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini doğrudan yordamaktadır.

4. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların tükenmişlik düzeylerini doğrudan yordamaktadır.
5. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini doğrudan yordamamaktadır.
6. Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini doğrudan yordamaktadır.
7. Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini doğrudan yordamamaktadır.
8. Çalışmanın verileri modelle uyum göstermektedir.



BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın değişkenlerine ilişkin betimleyici istatistikler ve çıkarımsal istatistikler sonucunda elde edilen bulgular, alt problemlere göre ele alınarak ilgili alan yazını ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan ölçek 9'lu likert tipine göre derecelendirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerde ölçeğe ait öğretim stratejileri alt boyutu, sınıf yönetimi alt boyutu ve öğrenci katılımı alt boyutuna ilişkin ortalamalar yüksek düzeyde bulunmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar ile hem ulusal hem de uluslararası alan yazınındaki sonuçlar ile benzer sonuçlar gösterdiği anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerini ölçmek için kullanılan Teacher's Sense of Efficacy Scale-TSES (Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği) ölçeği ile yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Klassen ve Chiu, 2010; Perera, Granziera ve McIlveen, 2018; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Türkoğlu vd., 2017; Yerdelen, 2013). Klassen ve Chiu (2010) öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin öğretim stratejileri alt boyutunda, sınıf yönetimi alt boyutunda ve öğrenci katılımı alt boyutunda öğretmenlerin yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) araştırmalarında öğretim stratejileri, sınıf yönetimini, öğrenci katılımı alt boyutu ortalama değerlerini yüksek düzeyde bulmuşlardır. Yerdelen (2013) araştırmasında öğretmen öz-yeterliği ölçeğinin öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı alt boyutunda yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çapa vd. (2005) yaptıkları çalışmada öğretmen öz-yeterlik ölçeğine ait öğretim stratejileri alt boyutunun ortalamasını 7.10, sınıf yönetimi alt boyutunun ortalamasını 6.95, öğrenci katılımı alt boyutunun ortalamasını ise 6.92 olarak bulmuşlardır. Belgi (2016) yaptığı çalışmada rehber öğretmenlerinin genel öz-yeterlik düzeylerini yüksek olarak bulmuştur. Türkoğlu vd. (2017) öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öz-yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada öğretmen öz-yeterliklerini belirlemek için aynı ölçeği kullanmışlardır. Öz-yeterlik ölçeğinin öğretim stratejileri alt boyutunda maddelerin ortalamasını 7.02, sınıf

yönetimi alt boyutunda 6.91 ve öğrenci katılımı alt boyutunda ise 6.54 olarak bulunmuştur. Perera vd. (2018) yaptıkları çalışmada aynı ölçeği kullanmış olup öğretim stratejileri alt boyutunda maddelerin ortalamasını 6.87, sınıf yönetimi alt boyutunda 7.31 ve öğrenci katılımı alt boyutunda ise 7.18 olarak bulmuşlardır.

Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin eğitim çıktılarının düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerden daha başarılı olduğu gözlenmektedir (Battersby ve Cave, 2014; Klassen ve Chiu 2010; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Buna ilaveten yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin yaptıkları işte kendilerine güvenlerinin tam olduğu söylenebilir (Belgi, 2016). Öğretmenlerin alanlarında çok iyi olsalar bile düşük öz-yeterliğe sahiplerse derslerde etkin ve verimli olması zor gözükmektedir (Kiremit, 2006). Öğretmen öz-yeterliği aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunda ve başarısında da önemli rol oynadığı yapılan çalışmalarda görülmektedir (Mojavezi ve Tamiz, 2012). Yani öz-yeterliği yüksek olan öğretmenlerin kendi başarıları ve öğrenci başarıları yüksek olacaktır (Buluç ve Demir, 2015). Çünkü öğretmenler öğrencilerle etkileşime girdiklerinde öz-yeterlik algıları öğrencileri ve sınıf ortamını etkilemekte ve aynı zamanda öğretmen öz-yeterliği öğrenmeye etki eden önemli bir faktör olarak görülebilir (Kiremit, 2006). Bu açıdan bakıldığında öğretmenin sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenciyle olan ilişkilerinde öz-yeterlik önemli bir faktör olarak görülebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler kendilerini işlerinde yeterli gören ve bu algılarını öğrencilere olumlu yansıtan bireyler olarak görülebilir. Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler ise çeşitli problem ve zorluklarla karşılaştıklarında, onları çözmek yerine hemen vazgeçme eğilimindedirler.

Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinden yola çıkarak şu yorumlar yapılabilir: Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutunda yer alan öğretim stratejilerinde; sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirmede, farklı değerlendirme yöntemlerinde, farklı öğretim yöntemleri kullanmada sınıf yönetiminde; öğrencilerin olumsuz davranışlarını kontrol etmede, sınıf kurallarına uymada, farklı sınıf yönetim anlayışına sahip olmada, öğrenci katılımında; öğrencileri motive etmede, öğrenmeye değer vermelerini sağlamada, öğrenci ailelerini başarı noktasında yönlendirmede öz-yeterlik algısının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğretim sürecinde başarılı oldukları ve bu başarının da öğrencilerin başarısına yansıdığı söylenebilir (Kiremit, 2006).

Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeylerini belirlemek amacıyla 6'lı likert tip ölçek kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin özerklik düzeyleri yüksektir. Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlar ile hem ulusal hem de uluslararası alan yazınındaki sonuçların benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Örneğin Çolak (2016) yaptığı çalışmada, 5'li likert tipine göre hazırlanan ölçekten elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının ortalaması orta noktanın üzerinde bulunmuştur. Eğitim niteliğinde öğretmen özerkliği önemli bir faktördür. Çünkü öğretmen özerkliği öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdağ ve Karadağ, 2017). Öğretmen özerkliğinin yüksek çıkması, öğretmenin etkin olarak rol aldığı ve sorumluluktan kaçmadığı anlamına gelebilir (Çolak, 2016). Boz (2014) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğretimsel özerkliği ve yönetsel özerkliği tamamen benimsediği ve çalışmanın büyük ölçüde uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin kararlarında özerk olmaları mesleklerini daha iyi yapmalarını sağlayabilir ve motivasyonlarını da artırabilir (Çolak, 2016). Fakat bu öğretmenlerin aldığı tüm kararlardan sorumlu olmadığı anlamına gelmez (Ingersoll, 2007). Öğretmenlerin özerk olarak aldıkları kararların sonucu başarılıysa ödüllendirilmeli, eğer başarı değilse aldığı kararların sonucuna dâhil edilmelidir (Çolak, 2016). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin verilen özerklik karşısında sorumluluk almak istedikleri ortaya çıkmıştır (Erdağ ve Karadağ, 2017).

Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerin özerklik düzeyinin yüksek çıkması öğretmenlerin kendilerini özerk hissettiği anlamına gelebilir. Özerk olan öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerinde önemi düşünüldüğünde eğitim çıktıları açısından olumlu olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan yapılan araştırmalarda özerk olan öğretmenlerin, görev ve sorumluluktan kaçmadığı düşünüldüğünde öğretmen özerkliğinin eğitim sistemi içerisinde önemli bir konu olduğu söylenebilir. Örneğin PISA 2009 sonuçlarına göre daha fazla okul ve öğretmen özerkliği olan ülkelerdeki öğrencilerin, diğer ülkelerdeki öğrencilere göre performansları daha iyidir (OECD, 2010). Türk eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin okullarda karar mekanizmalarında görüş ve düşüncelerine başvurma, onlara eğitim-öğretim sürecinde yaptığı etkinliklerde özerklik tanınmasının önemli olduğu görülmektedir (TED, 2015).

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu kullanılmıştır. Çalışmanın verilerinden elde edilen sonuçlara göre Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu alt boyutlarına ilişkin tükenmişlik düzeyleri şu şekildedir; duygusal tükenme alt boyutunda düşük düzey, duyarsızlaşma alt boyutunda orta düzey, kişisel başarı alt boyutunda düşük düzeydedir. Düzeyler belirlenirken Maslach, Jackson ve Leiter (2010) sınıflandırılması göz önüne alınmıştır (Akt., İnce, 2015; Akt., Williams, 2014).

Yapılan çalışmalara bakıldığında zaman öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı çalışmalarda aynı düzeyde bazı çalışmalarda farklı düzeylerde olduğu görülmektedir (Acar, 2016; Aşık, 2017; Belgi, 2016; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Coşkun, 2012; Çelebi, 2013; Çolak, 2017; Demir ve Kara, 2014; Williams 2014). Aşık (2017) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmada duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda orta, duygusal tükenme alt boyutunda yüksek düzeyde tükenmişlik olduğu analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Belgi (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerini yüksek, tükenmişlik düzeylerini ise düşük olarak çıkmıştır. Williams (2014) öğretmenlerin tükenmişlik ve iş memnuniyeti arasındaki ilişkisini incelediği çalışmada Maslach ölçeğinin alt boyutlarında duygusal tükenme ortalama değerini 24.00, duyarsızlaşma ortalama değerini 6.00 ve kişisel başarı alt boyut ortalama değerini ise 37.00 olarak hesaplamıştır. Acar (2016) çalışmasında aynı ölçeği kullanmış ve alt boyutlara ilişkin ortalamalarını duygusal tükenme alt boyutunda düşük, duyarsızlaşma alt boyutunda çok düşük, kişisel başarı alt boyutunda ise orta düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Demir ve Kara (2014) yaptıkları çalışmada ilkökul 1. sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çolak (2017) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında düşük düzeyde, kişisel başarı alt boyutunda ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin aşırı yorgunluk ve tükenmişlik yaşamasının sebeplerini sınıf mevcudu, velilerin eğitim durumu, öğrencilerin motiveleri, eğitim sistemi olarak bulmuşlardır. Tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri düşük çıkanların yaptıkları işte kendini mutlu hissettikleri ve işlerinden memnun oldukları sonucuna varılabilir (İnce, 2015). Ayrıca öğretmenin tükenmişlik hissine kapılması, yaptığı işten memnun olmaması, kendini yeterli görmemesi eğitim çıktılarına olumsuz etkileyecektir (Alkan, 2014).

Bu bağlamda araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaptıkları işle ilgili olumsuz duygu ve düşüncelerinin düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu da sınıf öğretmenlerin kendilerini enerjik, zinde hissettikleri olarak yorumlanabilir. Ayrıca iş hayatında meslektaşları ve işinin doğasıyla ilgili çok fazla problem yaşamadıkları, karşılaştıkları zorluk ve problemlere karşı çözüm üretici oldukları ve yaptığı işte kendilerini yeterli olarak gördükleri şeklinde ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyet düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerini belirlemek için Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından geliştirilen ve Yerdelen (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan 3 maddelik ölçek kullanılmıştır. Ölçekten alınan verilerde, öğretmenlerin iş memnuniyet ortalama değerinin yüksek düzey olduğu söylenebilir. İş memnuniyeti ile yapılan çalışmaların bazı çalışmalarla paralellik gösterdiği, bazı çalışmalarda ise farklı sonuçlar ortaya çıktığı söylenebilir (Bulu, 2016; Çetin, 2016; Sinan, 2008; Sünkür, 2014; Yerdelen, 2013).

Yerdelen (2013) yaptığı çalışmada ölçeğin ortalama değerini yüksek düzeyde bulmuştur. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çetin (2016) çalışmasında, öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerini orta değerinin üzerinde bulmuştur. Benzer şekilde Sünkür (2014) araştırmasında öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulu (2016) çalışmasında öğretmenlerin işlerinden memnun olmalarının aldıkları ücret açısından farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Daha fazla ücret alan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre daha fazla işlerinden memnun oldukları ortaya çıkmıştır.

Yüksek iş memnuniyet düzeyine sahip öğretmenlerin işinde kendilerini başarılı ve işlerinden yüksek derecede memnuniyet duydukları şeklinde yorumlanabilir (Yerdelen, 2013). Buna ilaveten yüksek düzeyde öğretmen memnuniyetine sahip öğrenciler istenilen okul iklimine sahip olabilirler (Yıldırım, Yıldırım ve Ceylan, 2017). Aynı zamanda işinden memnun olan öğretmenlerin öğrencileri de başarılı olacaktır (Sinan, 2008). Araştırmaya katılan öğretmenlerin işlerinden memnun olmaları, işinden ve mesleğinden haz duydukları (Sinan, 2008) şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmen katılım düzeylerine ilişkin sonuçlar.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öğretmen katılım düzeyleri yüksek seviyede bulunmuştur.

Klassen vd. (2013) yaptıkları çalışmada ortalama değerlerini duyuşsal katılım alt boyutunda 5.05, bilişsel katılım 5.16, sosyal katılım-öğrencilerde 5.26 ve sosyal katılım-meslektaşlarda 4.80 olarak bulmuşlardır. Yerdelen (2017) çalışmasında ise benzer sonuçlara ulaşmıştır. Duyuşsal katılım alt boyutu ortalama değerini 5.03, bilişsel katılım alt boyutu ortalama değerini 5.16, sosyal katılım- öğrenciler alt boyutu ortalama değerini 5.05 ve sosyal katılım- meslektaşlar alt boyutu ortalama değerini 4.87 olarak hesaplamıştır. Ortalama değerlere bakıldığında bilişsel katılım en yüksek, sosyal katılım- meslektaşlarda ise en düşük değerler olduğu görülmektedir. Perera vd. (2018) yaptıkları çalışmada aynı ölçeği kullanmışlar ve alt boyutlara ilişkin ortalamaları oldukça yüksek bulmuşlardır.

Katılımla ilgili yapılan çalışmalarda genelde “Utrecht İş Katılım Ölçeği (UWES)” kullanılmaktadır. Fakat özellikle öğretmenlerin iş katılımlarını belirlemek için kullanılan ölçeklerde, öğretmen katılımının önemli boyutlarından biri olan “sosyal katılım- öğrenciler” boyutu göz ardı edilmektedir. Araştırmada kullanılan ölçek ise, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini dikkate alarak geliştirilmiştir. Yani öğretmen katılımını ölçmede daha kapsamlı olması açısından önemlidir (Klassen vd., 2013).

Araştırmada kullanılan ölçeğin ortalama değerlerinin orta değerinin üstünde yüksek değere yakın olması, araştırmaya katılan öğretmenler açısından önemlidir. Çünkü mesleğine bağlı öğretmenler eğitim sistemi içerisinde başarılı olacak, eğitim çıktıları olumlu ve istenilen şekilde olacaktır (Tümekaya ve Uştü, 2016). İşle bütünleşen öğretmenler, yaptıkları işi memnuniyet, büyük bir enerji ve sürekli motive olmuş şekilde yaparlar (Hallberg ve Schaufeli, 2006; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Mesleğe bağlılık genel anlamda üç boyuttan söz edilebilir. Bireyin çalışırken kendini yorgun hissetmemesi ve meslektaşlarıyla iletişim halinde olması enerjik olma boyutunu; bireyin yaptığı işi kendi benliğiyle özdeşleştirilmesi ve mesleğine bağlılığı adanma boyutunu; bireyin yaptığı işle ilgili ne istediği ve ilgi yeteneğinin ne olduğu özdeşleşme boyutunu oluşturmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Diğer yandan Klassen vd., (2013) işle bütünleşmeyi dört boyut olarak sınıflandırmışlardır: Duyuşsal katılım, bilişsel katılım, sosyal katılım- öğrenciler, sosyal katılım- meslektaşlar.

Çalışmadaki ölçek maddelerinden yola çıkarak öğretmen katılımı yüksek düzeyde olan öğretmenlerin öğretmeyi sevdiği, öğretim verirken heyecanlı, mutlu ve eğlenceli oldukları, dikkatini işine verdiği ve yoğunlaştığı, öğrencilerin sorunlarıyla ilgilendiği, onlarla iletişime açık olduğu, aynı şekilde çalıştığı kurumdaki meslektaşlarıyla iletişim halinde olduğu ve onların duygu ve düşüncelerine önem verdiği sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca öğretmenlerde mesleğine bağlı olmayan kişiler tükenmişlik hissine kapılabilir (Goulet ve Singh, 2002). Tümkiye ve Uştu' ya (2016) göre öğretmenlerin öğretmen katılımı ile tükenmişlikleri arasında ilişki olup, bunlar birbirlerini zıt yönde etkilemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.

Araştırmanın hipotezlerinden sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini doğrudan etkilemektedir.

Öğretmen öz-yeterliği değişkeni göz önüne alındığında öğretmen katılım değişkenini olumlu yönde ve anlamlı ($\beta = .20$) olarak tahmin etmektedir. Sosyal Öğrenme Teorisi'ne göre yüksek öz-yeterlik algısına sahip olma, stresi azaltır ve katılımı sağlar (Bandura, 1986, 1997). Ayrıca yüksek öz-yeterliğe sahip bireyler mesleklerine karşı bağlılık duygusu geliştirmesine rağmen (Coladarcı, 1992), düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenler mesleklerine bağlılıkta sorun yaşamaktadır (Palmer, 2006). Bunların yanı sıra yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler yeniliklere daha açık olup (Cousins ve Walker, 2000), mesleğiyle ilgili yenilikleri takip etmede istekli olacaktır.

Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa ve Hernández (2016) öz yeterliğin, iş katılımı etkileyen kişisel kaynaklar arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Xanthopoulou, Bakker, Demerouti ve Schaufeli (2007) yaptıkları çalışmada katılımı yordayan değişkenler arasında öz-yeterliğin de olduğu görülmektedir. Öğretmenler üzerinde yapılan çalışmalarda, öz-yeterlik ile iş katılımı arasında pozitif ilişkili olduğu ortaya çıkarmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014, 2016). Song, Chai, Kim ve Bae (2018) yaptıkları çalışmada yapısal eşitlik modelinde öğretmen öz-yeterliği, onların iş katılımını pozitif ve anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmen öz-yeterliği ve işle bütünleşmesi okul performansı için oldukça önemli gözükmemektedir (Song vd., 2018). Çünkü öğretmen öz-yeterliği ve işle bütünleşme algısının yüksek olması öğretmenin işinde kendini yetkin hissetmesine, öğrencilerle iletişiminin sağlıklı, sınıf yönetiminin istenilen şekilde olmasına neden olacaktır. Bunun sonucunda öğretmen işinden memnun olacaktır. Bu yönüyle de okul performansı, öğrenci çıktıları açısından öğretmen memnuniyetinin gerçekleşmesi önemli olarak görülebilir. Başka bir deyişle yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenler sınıf yönetiminde, öğretim stratejileri ve öğrencilerle iletişim noktasında kendilerini yeterli göreceklelerinden dolayı işiyle bütünleşecektir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri yüksek olduğundan dolayı bu öğretmenler yaptığı işle ilgili duyuşsal ve bilişsel anlamda öğretim verirken kendini mutlu ve huzurlu hissedecek, öğrenciler ve meslektaşlarıyla iletişimi sağlıklı olacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların özerklik düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.

Çalışmanın alt problemlerinden sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların özerklik düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Sınıf öğretmenlerin öz-yeterliği, araştırmanın diğer bir değişkeni olan öğretmen özerkliğini pozitif ve anlamlı bir şekilde tahmin etmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğretmen algıları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda iki değişken arasında bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Boz, 2014; Mickel, 2015). Federici (2013) yaptığı çalışmada öz-yeterlik özerkliği tahmin etmektedir hipotezini ortaya koymak için yapısal eşitlik modeli analizinden yararlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öz-yeterlik, özerkliği pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Öz-yeterlik algısı özerklik algısına olumlu yönde katkı yapar şeklinde yorum yapılabilir (Federici, 2013).

Sonuç olarak öğretmen öz-yeterliği yüksek düzeyde olan öğretmenleri yaptıkları işte kendilerini yetkin ve başarılı hissedecektir. İşinde öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler yaptıkları işte kendilerini yeterli hissedeceğinden dolayı, özerk olması gereken konularda inisiyatif alabilir. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler özerk davranışlarında sonucun kendisini etkileyeceğini bilir ve ona göre hareket eder. Çünkü özerk olma ya da özerk davranma yapılan bir işte sonuçların kendisinden bağımsız olmadığı anlamına gelmektedir. Aynı zamanda öğretmen öz-yeterliği ve özerkliği öğrenci başarısında önemli bir etkiye sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.

Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin iş memnuniyet düzeylerini pozitif ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Yapılan diğer çalışmalarda da öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile iş memnuniyetleri arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Buda çalışmanın, diğer çalışmalarla paralellik gösterdiği ortaya çıkmıştır (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink ve Hofman, 2012; Caprara vd., 2006; Gençtürk, 2008; Høigaard vd., 2012; Judge ve Bono, 2001; Karabiyik ve Korumaz 2014; Klassen ve Chiu, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Telef, 2011). Telef (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öz-yeterliği ile iş memnuniyetleri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan öğretmen öz-yeterliği artıkça iş memnuniyetleri artar şeklinde yorum yapılabilir.

Yapılan çalışmalarda öğretmen öz-yeterliği ile iş memnuniyetleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmış ve öğretmen öz-yeterliğinin, onların iş memnuniyetlerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle öğretmen öz-yeterliğinin, onların iş memnuniyetini yordamasına ilişkin yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Buluç ve Demir, 2015; Høigaard vd., 2012; Kennedy, 2014; Song vd., 2018). Kosevic ve Loh (2015) çalışmalarında öz-yeterliğin, iş memnuniyetini pozitif yönde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kennedy (2014) çalışmasında öğretmen öz-yeterliği ile iş memnuniyeti arasında pozitif yönde bir ilişki bulmuştur. Skaalvik ve Skaalvik (2010) yaptıkları çalışmada bu araştırmada kullanılan ölçeği kullanmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği ve iş memnuniyeti arasında bir ilişki çıkmıştır. Aynı zamanda araştırma sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği, öğretmen iş memnuniyetini ($\beta = .13$) düzeyinde yordadığı ortaya çıkmıştır. Buda çalışmaların öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmen iş memnuniyetini yordaması hemen hemen aynı değerde çıktığını göstermektedir. Buradan da anlaşılabacağı üzere çalışmanın sonuçları ile yapılan çalışmaların sonuçları benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırmalarda öğretmen öz-yeterliği (sınıf yönetimi ve öğretim strateji) yükseldikçe, iş memnuniyeti de yükselir (Klassen ve Chiu 2010). Konuyla ilgili yürütülen çalışmalarda öz-yeterlik kişinin çalışma ortamı ve iş memnuniyetinde önemli bir rol oynamaktadır (Gkolia vd., 2014). Öğretmen öz-yeterliği ve iş memnuniyeti okul iklimi üzerinde de önemli bir faktördür (Kennedy, 2014).

İş memnuniyeti yüksek öğretmenler, öğrencilerine karşı daha pozitif, öğrencileriyle iletişim halinde olan ve onların performansı üzerinde önemli katkısı olan kişilerdir (Tsigilis, Zachopoulou ve Grammatikopoulos, 2006). Çalışmaya katılan öğretmenlerin, öğretim yaparken kullandıkları uygun öğretim stratejilerini etkin ve başarılı bir şekilde uyguladıkları, öğrenci katılımı boyutunda öğrencilerle iletişiminin iyi olduğu, öğrenci katılımını sağlamada başarılı oldukları ve sınıf yönetiminde etkin oldukları, bunların sonucunda da işlerindeki memnuniyet düzeylerinin de aynı şekilde arttığı sonucuna varılabilir. Öğretmen öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler kendilerini işlerinde başarılı hissedeceklerinden dolayı, yaptıkları işten de doyum hissedeceklerdir.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların tükenmişlik düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri, onların tükenmişlik düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Çalışmanın değişkenlerinden olan öz-yeterlik, tükenmişliği anlamlı ve negatif yönde tahmin etmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre öz-yeterliğin alt boyutları ile

tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamlı ve negatif yönde ilişkiler görülürken, kişisel başarı arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde Federici ve Skaalvik (2012) yaptıkları çalışmada öz-yeterlik ile duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasında negatif ve anlamlı, kişisel başarı arasında ise pozitif ve anlamlı ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Skaalvik ve Skaalvik (2007) yaptıkları çalışmada öğretmen öz-yeterliği ile öğretmen tükenmişliği arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulmuşlardır. Aynı zamanda yapılan regresyon analizi ve yapısal eşitlik modelinde öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmen tükenmişliğini yordadığı ortaya çıkmıştır. Comerchero (2008) yaptığı çalışmada ise öz-yeterlik ile kişisel başarı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu, duygusal tükenme ile öz-yeterlik arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Schwarzer ve Hallum (2008) yaptıkları çalışmada öğretmen öz-yeterliği ile tükenmişliği alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma arasında negatif yönde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öz-yeterliğinin, tükenmişliğin bir yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları ile yapılan ulusal ve uluslararası araştırma sonuçlarının paralel olduğu görülmektedir (Cansoy, Parlar ve Kılınç, 2017; Fernet vd., 2012; Kosevic ve Loh 2015; Schwarzer ve Hallum, 2008; Sezgin ve Kılınç, 2012; Skaalvik ve Skaalvik, 2007, 2014).

Skaalvik ve Skaalvik (2014) araştırmalarını, 2569 öğretmen ile yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen öz-yeterliği, onların tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenmeyi anlamlı ve negatif bir şekilde yordamaktadır. Belgi (2016) öğretmenlerin tükenmişlik ve öz-yeterliklerini incelediği çalışmada, öz-yeterlik ile tükenmişliğin alt boyutu olan düşük kişisel başarı hissi arasında anlamlı ve negatif bir ilişki çıkmıştır.

Kosevic ve Loh (2015) yürüttükleri çalışmada öz-yeterlik ile tükenmişlik arasında bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin negatif yönlü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan analizler sonucunda öz-yeterliğinin tükenmişliği negatif yönde yordadığı da ortaya çıkmıştır. Buradan da öz-yeterlik düzeyi ne kadar artarsa, tükenmişlik düzeyide o kadar azalır yorumunu yapmışlardır. Sarıçam ve Sakız (2014) yaptıkları çalışmada öz-yeterliğinin, tükenmişliğin alt boyutu olan kişisel başarı ile anlamlı ve pozitif yönde, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarını anlamlı ve negatif yönde tahmin ettiği ortaya çıkmıştır.

Fernet vd. (2012) çalışmalarında öğretmen öz-yeterliği, tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı anlamlı ve negatif yönde, kişisel başarı alt boyutunu ise; pozitif ve anlamlı olarak yordadığı ortaya çıkmıştır. Gönültaş (2017) öğretmenlerle yaptığı çalışmada, onların öz-yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre öz-yeterlik ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlılık söz konusudur.

Öğretmen öz-yeterliği öğrencinin öz-yeterlik algısında, motivasyonunda, başarısında (Kennedy, 2014), sınıftaki davranışlarında (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) önemli rol oynamaktadır. Bu yönüyle yüksek öz-yeterlik algısı eğitim çıktılarının olumlu ve istenilen şekilde olması ve öğretmenlerin tükenmişlik hissine kapılmaması yönünden önemlidir. Bu öğretmenlerin öz-yeterlikleri arttığında tükenmişliklerinin azalması olarak yorumlanabilir. Skaalvil ve Skaalvik (2007) öğretmen öz-yeterliğinin alt boyutu olan düşük sınıf yönetim algısı stresi artıracaktır, streste tükenmişliği artıran önemli bir faktördür. Buradan da öğretmen öz-yeterliği ve öğretmen tükenmişliği arasında negatif yönde bir ilişki olduğu görülebilir. Sonuç olarak tükenmişlik ile öz-yeterlik arasında bir ilişki söz konusudur (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Aynı zamanda öz-yeterlik ile ilgili yapılan çalışmalarda, öz-yeterliğin motivasyonu artırdığı, tükenmişlik ve stresi azalttığı ortaya çıkmıştır (Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.

Araştırmanın değişkenlerinden olan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır? Alt problemi ortaya atılmıştır. Ancak yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, onların iş memnuniyet düzeylerini anlamlı bir şekilde doğrudan yordamadığı ortaya çıkmıştır. Yapılan korelasyon matrisinde ise iş memnuniyeti ile tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme arasından negatif ve anlamlı yönde bir ilişki söz konusudur.

Yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalarda öğretmen tükenmişlik düzeyi ile iş memnuniyeti arasında bir ilişkinin ortaya çıktığı çalışmalar mevcuttur (Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Høigaard vd., 2012; Umay, 2015; Williams, 2014). Skaalvik ve Skaalvik (2009) yaptıkları çalışmada ise yapılan yol analizinde tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ile kişisel başarının, iş memnuniyetini negatif ve anlamlı bir şekilde tahmin ettiği görülmektedir. Tziner, Rabenu, Radomski ve Belkin (2015) yaptıkları çalışmada tükenmişliği, iş memnuniyetini negatif yönde anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yapılan bu çalışmanın, sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan çalışmalardan farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (Skaalvik ve Skaalvik 2009; Tziner vd., 2015). Yapılan çalışmaların bulgularına bakıldığında, bu araştırmayla farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, onların iş memnuniyetini

yordamamasının istatistiksel açıdan gerekçesi yeterli bir şekilde ilişki olmadığından kaynaklanabilir. Korelasyon matrisinde tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ile iş memnuniyeti arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Tükenmişlik ile iş memnuniyeti arasında negatif bir ilişkinin olması alan yazınıyla benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda değişkenler arasında önerilen yordama gücünün çıkmaması; iş memnuniyeti ile tükenmişlik arasında sadece tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme ile ilişki çıkmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca tükenmişliğin iş memnuniyetini yordamamasına sebep olan bir diğer etken ise çalışmalarda kullanılan veri toplama araçların farklı olması olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.

Çalışmanın başka bir alt problemlerinden olan öğretmenlerin özerklik düzeyleri, onların öğretmen katılım düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre sınıf öğretmenlerin özerklik düzeyi, öğretmen katılımı düzeylerini pozitif yönde ve anlamlı ($\beta = .25$) olarak yordamaktadır. Yapılan çalışmalar özerklik ile işle bütünleşme arasında bir ilişki olduğu yönündedir (Konermann, 2012; Simbula, Guglielmi ve Schaufeli, 2011).

Kavgacı ve Çalık (2017) yaptıkları çalışmanın verilerini öğretmenlerden elde etmişlerdir. Yapılan analizler sonucunda özerklik, işle bütünleşme düzeyini anlamlı ve pozitif olarak yordamaktadır. Yüksek özerklik düzeyine sahip öğretmenler, daha çok işle bütünleşmektedir. Ayrıca öz-belirleme kuramına göre özerklik evrensel bir psikolojik ihtiyaçtır. Bu kurama göre, tüm öğretmenler için özerklik ihtiyacının karşılanması önemlidir (Skaalvik ve Skaalvik, 2014). Mesleklerinde daha fazla özerk olan öğretmenlerin işle ilgili hissettikleri duygu ve düşüncelerinde daha olumlu olmaktadır (Shann, 1998).

Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini yordamasına ilişkin sonuçlar.

Sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, onların iş memnuniyet düzeylerini doğrudan yordadığı yapılan analizler sonucunda anlaşılmıştır. Araştırmanın veri analizinde yapılan korelasyon matrisinde de özerklik ile iş memnuniyeti arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu diğer araştırmalarla farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır (Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004; Skaalvik ve Skaalvik, 2014).

Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri, iş memnuniyet düzeylerini yordadığı ortaya çıkmıştır. Bu yönüyle diğer çalışmalarla farklılık

göstermektedir (Kim ve Loadman, 1994; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Bu farklılık araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından kaynaklanabilir. Ayrıca bu farklılığın istatistiksel açıdan sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri ile iş memnuniyetleri arasında yeterli düzeyde ilişki olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Öneriler

1. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin iş memnuniyet düzeyleri yüksek bulunmuştur. İş memnuniyetini etkileyen değişkenlerin farklı yönlerini ele alan çalışmalar yapılabilir. Örneğin öğretmen maaşlarının, onlar için yeterince motivasyonel özelliğe sahip olup olmadığı gibi.
2. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri üç alt boyutta da yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmen öz-yeterliği eğitim çıktılarında istenilen sonuçların elde edilmesi açısından önemlidir. Çünkü öğretmen öz-yeterliği yüksek olan bireyler daha başarılıdır. Bu yüzden öğretmen öz-yeterlik düzeyini etkileyen kişisel, çevresel ve davranışsal faktörler tespit edilip buna ilişkin çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda öz -yeterlik algısını etkileyen kaynakların neler olduğu ve hangilerinin daha baskın olduğuyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin tükenmişliğin alt boyutu olan duygusal tükenme düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda duyarsızlaşma yaşayan sınıf öğretmenlerinin, tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşma yaşamamaları için profesyonel bir yardım almaları planlanabilir.
4. Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, onların katılımını, iş memnuniyetini, özerkliğini, tükenmişliğini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle öz-yeterliğin sınıf öğretmenleri için önemli bir değişken olduğu ve bu değişkenlerden başka öğretmen öz-yeterliğini etkileyen hangi değişkenler olduğuyla ilgili çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmen öz-yeterliği hem öğretmenin kendisi için hem de eğitim sistemi için önemli bir konu olduğundan dolayı bu konuyla ilgili spesifik anlamda öğretmen öz-yeterliği daha kapsamlı ise öğretmen motivasyonu artırmak için neler yapılabileceğine ilişkin başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere ilgili kurumların bu konu üzerinde durması öncelikli olarak öğretmen niteliği açısından daha sonra ise Türk eğitim sisteminin niteliği açısından oldukça önemli görülmektedir.
6. Öğretmen öz-yeterliğinin, öğrencilerin öz-yeterliği üzerine etkisini inceleyen çalışmalar yapılabilir.

7. Öğretmen özerkliği son yıllarda üzerinde durulan önemli bir konu haline gelmiştir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin özerklik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Fakat özerkliğin değişik boyutları göz önüne alınan çalışmalar yapılabilir.
8. Öğretmen özerkliğinin uluslararası PISA gibi sınavlarda öğrenci başarısı üzerinde etken rol aldığı görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin özerkliği yüksek düzeyde çıkmıştır. Buradan hareketle Türkiye’de öğretmen özerkliğinin ne seviyede olduğu daha derinlemesine incelenebilir ve nasıl geliştirilebileceği konusunda çeşitli araştırmalar yapılabilir.
9. Özerkliğin başka bir bileşeni olan okul özerkliğinin de öğretmen özerkliğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. PISA 2012 sınav sonuçlarına göre okul özerkliği öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Bu yönüyle de öğrenci başarısını ele alan çalışmalarda öğretmen ve okul özerkliğinin etkisi incelenebilir.
10. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlik mesleği için önemli olduğundan, öğretmen seçimlerinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine veya algılarına bakılabilir.
11. Araştırmanın değişkenleri ile boylamsal çalışmalar yapılabilir. Değişkenlerin zaman içerisinde nasıl ve neden değiştiği öğretmenler açısından önemli gözükmektedir. Öğretmen Strateji Belgesi’nde yer alan hedeflerde her dört yılda bir öğretmen yeterlikleri ile ilgili sınava giren öğretmenlerin algılarını karşılaştırmak için önemli olduğu söylenebilir.
12. Bu çalışma Erzurum il ve ilçelerinde yürütülmüştür. Araştırmanın genellenebilirliği açısından değişkenler farklı il ve ilçelerde yürütülebilir.
13. Bu çalışma nicel araştırma desenine göre yürütülmüştür. Çalışmanın değişkenleriyle nitel araştırma desenine göre yapılp, sonuçlar karşılaştırılabilir.
14. Bu çalışma sınıf öğretmenleri ile yürütülmüştür. Bu çalışmanın değişkenleri farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abu, N. K., Bacanak, A., & Gökdere, M. (2016). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 287-307.
- Acar, M. F. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 443071).
- Akın, U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Akman, Y., & Akman, G. İ. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi algısının işle bütünleşmeleri üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1491-1504.
- Alkan, F. M. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve nedenleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 376748).
- Aluja, A., Blanch, A., & García, L. F. (2005). Dimensionality of the Maslach Burnout Inventory in school teachers: A study of several proposals. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1), 67-76.
- Anderman, E. M., Belzer, S., & Smith, J. (1991). *Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (32), 21-46.
- Arı, E. (2015). Öğretmenlerin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik üzerine etkisinin yapısal eşitlik modeli ile araştırılması. *Journal of International Social Research*, 8(39), 549-565.
- Aşık, B. (2017). *İstanbul ili Küçükçekmece ilçesine bağlı ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 462308).
- Atık, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 452189).
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., & Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Aydın, S., Yerdelen, S., Yalmancı, S. G., & Göksu, V. (2014). Biyoloji öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeği: Ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 425-435.
- Aydın, Y. Ç., Uzuntiryaki, E., Temli, Y., & Tarkın, A. (2014). Özyeterlik kaynakları ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Ayyıldız, H., & Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*, 11(1), 63-84.

- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Bakker, A. B. (2009). The crossover of burnout and its relation to partner health. *Stress and Health*, 25(4), 343-353.
- Bakker, A. B., & Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28.
- Baleghizadeh, S., & Shakouri, M. (2015). Investigating the relationship between teaching styles and teacher self-efficacy among some Iranian ESP university instructors. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(4), 394-402.
- Bandura, A. (1977). *Social learning 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: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger & K. Pezdek (Eds.), *The rise of applied psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-70). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A., & Adams, E.N. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bars, M. (2016). *Öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları, öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlikleri ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarının incelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 446083).
- Başaran, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yönetim biçimleri ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 461554).
- Battersby, S. L., & Cave, A. (2014). Preservice classroom teachers' preconceived attitudes, confidence, beliefs, and self-efficacy toward integrating music in the elementary curriculum. *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 52-59.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 41372).
- Belgi, S. (2016). *Lisede çalışan rehber öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları ve mesleki tükenmişliklerinin incelenmesi (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 429715).
- Benbow, S. M. (1998). Burnout: Current knowledge and relevance to old age psychiatry. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 13(8), 520-526.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481-501.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500342492>.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Boz, S. M. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 370318).
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime & Delinquency*, 15(3), 359-370.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulu, B. (2016). *Özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 426194).
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 289-308.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bümen, N. T., & Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Calp, Ş. (2013). *Algılanan akademik yeterlik ve algılanan özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 356655).
- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi* (4. baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Kılınç, A. Ç. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155.
- 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(6), 473-490.
- Castle, K. (2004). The meaning of autonomy in early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 3-10.

- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Cihangir-Çankaya, Z. (2009). Özerklik desteği, temel psikolojik ihtiyaçların doyumu ve öznel iyi olma: Öz belirleme kuramı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 23-31.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Comerchero, V. (2008). *Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3302113).
- Coşkun, M. K. (2012). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 41(41), 64-77.
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation* (Special Issue), 25-53.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlilik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y., & Tarkın, A. (2013). Öz yeterlilik kaynakları ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 329969).
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 38-53.
- Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206213).
- Çetin, F. (2016). Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve iş doyumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 791-808.
- Çokluk, Ö. (2003). Örgütlerde tükenmişlik. Elma, C., & Demir, K. (Ed.), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar uygulamalar ve sorunlar içinde* (109-111). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 448387).
- Çolak, İ., & Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 33-71.
- Çolak, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 456777).

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). The importance of universal psychological needs for understanding motivation in the workplace. In R. M. Ryan (Ed.), *The oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 13-32). New York: Oxford University Press.
- Deci, E. L., Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1989). Self-determination in a work organization. *Journal of Applied Psychology*, 74(4), 580-590.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Demir, M. K., & Kara, N. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 424-440.
- Demirel, F. (2006) *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Denizli ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 210940).
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Deniz, M., Çok, F., & Duyan, V. (2013). Ergenlikte özerklik: duygusal özerklik ölçeğinin ergenler için uyarlanması ve yapı geçerliği çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352-363.
- Depaepe, F., & König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177-190.
- Dinçer, A. (2014). *Antecedents and outcomes of self-determined engagement in Turkish EFL classrooms: A mixed-method approach* (Doctoral dissertation). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 366530).
- Dirican, E. E. (2014). *Matematik öğretmenlerinin öz-yeterliklerini etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 373244).
- Doğan, İ. (2015). *Farklı veri yapısı ve örneklem büyüklüklerinde yapısal eşitlik modellerinin geçerliği ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 414930).
- Durmaz, M., & Akkuş, R. (2016). Öz belirleme kuramı perspektifinden matematik kaygısı, motivasyon ve temel psikolojik ihtiyaçlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 111-127.

- Dursun, V. (2015). *Tükenmişlik sendromu bağlamında Hakkâri şark hizmeti yapan kamu personeli üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 388819).
- Eklund, N. (2008). *How was your day at school? Improving dialogue about teacher job satisfaction*. Minneapolis, MN: Search Institute Press.
- Emeksiz, E. (2015). *İş doyumunun yordayıcısı olarak çok boyutlu örgütsel kimliklenme: İşle bütünleşmenin aracılık rolü* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 414604).
- Erdağ, C., & Karadağ, E. (2017). Öğretmenler ve okul müdürleri perspektifinden okul hesap verebilirliği politikaları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 459-496.
- Erdoğan, Ö. (2016). *Çalışma hayatında tükenmişlik ve iş doyumunu* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 426236).
- Ersoy-Kart, M., & Güldü, Ö. (2008). Özerk benlik yönetimi ölçeği: Uyarlama çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 187-207.
- Ersöz, G. (2011). *Egzersize katılım güdüsü, sürekli optimal performans duygu durumu ve sosyal fizik kaygı düzeyinin egzersiz davranış basamağına ve fiziksel aktivite düzeyine göre irdelenmesi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 301458).
- Ertürk, E., & Keçecioğlu, T. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler: Öğretmenler üzerine örnek bir uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 41-54.
- Eryılmaz, A., & Doğa, T. (2012). İş yaşamında öznel iyi oluş: Utrecht işe bağlılık ölçeğinin psikometrik niteliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 15(1), 49-55.
- Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094EN.pdf
- Evers, W. J., 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(2), 227-243.
- Federici, R. A. (2013). Principals' self-efficacy: Relations with job autonomy, job satisfaction, and contextual constraints. *European Journal of Psychology of Education*, 28(1), 73-86.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage.
- Filiz, Z. (2014). Öğretmenlerin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 157-172.
- Fisher, Y., & Kostelitz, Y. (2015). Teachers' self-efficacy vs. parental involvement: Prediction and implementation. *Leadership and Policy in Schools*, 14(3), 279-307.

- Folk, A. W. (2015). *Teacher self-efficacy, teacher attitudes about reform accountability measures, and teacher burnout* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 10096839).
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2014). The history of self-determination theory in psychology and management. In M. Gagné (Eds.), *The Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 1-9). New York, NY: Oxford University Press.
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 220053).
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22), 321-342.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goulet, R. L., & Singh, P. (2002). Career commitment: Reexamination and an extension. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 73-91.
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221.
- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 463445).
- Graham, M. W., & Messner, P. E. (1998). Principals and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 12(5), 196-202.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349-1363. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>.
- Griffin, L. E. (2016). *The effect of strengths awareness and development on the self-efficacy of teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 10275511).

- Gurvitch, R., & Metzler, M. W. (2009). The effects of laboratory-based and field-based practicum experience on pre-service teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 437-443.
- Gül, Ö. F. (2015). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 437096).
- Gülay, E. H. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin araştırılması (Kocaeli il örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 186681).
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(4), 408-431.
- Gündüz, B., Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49.
- Gündüz, G. (2016). *Banka çalışanlarında iş doyumunu ve iş doyumunun örgütsel bağlılığa etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 450259).
- Gürçan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Gürel, R. (2014). Sosyal pekiştiricilerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 28(12), 101-119.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlilik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 99-116.
- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment?. *European Psychologist*, 11(2), 119-127.
- Harris, D. N., Rutledge, S. A., Ingle, W. K., & Thompson, C. C. (2010). Mix and match: What principals really look for when hiring teachers. *Education Finance and Policy*, 5(2), 228-246.
- Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and practice* (pp.115-133). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347-357.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- Hongying, S. (2007). Literature review of teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 11-16.

- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltilmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile öz-yeterlik düzeylerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 441416).
- Ingersoll, R. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20- 25.
- İnce, A. R. (2016). Algılanan örgütsel desteğin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde yönetici desteğinin aracılık rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 649-660.
- İnce, B. N., & Şahin A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- Jiying, H. (2015). *Teacher motivation and its relations to teacher engagement, commitment, and approaches to teaching: A mixed-method study of college english teachers in mainland China* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 10102924).
- Jones, K. R. (2011). *Teacher self-efficacy beliefs related to chronic disruptive behavior* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3469333).
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Mooresville, IN: Scientific Software International.
- 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(1), 80-92.
- Judge, T. A., Thoresen, C., Bono, J., & Patton, G. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kaçar, T. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 430739).
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) sendromu. *İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 68, 29-32.
- Kafadar, T. (2014). *Bipolar bozukluğu olan hastaların bakım veren yakınlarında tükenmişlik sendromu ve sosyal işlevsellik düzeyleri* (Uzmanlık Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 388559).
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kamcı, V. E. (2017). *Konjoint ve yapısal eşitlik modeli ile marka beğeni skoru ölçeğinin oluşturulması* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 468052).
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Kantar, H. (2008). *İşletmede motivasyon*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.

- Kaplan, D. (2009). *Structural equation modeling: Foundations and extensions* (2nd ed.). California: Sage Publications.
- Karabiyik, B., & Korumaz, M. (2014). Relationship between teacher's self-efficacy perceptions and job satisfaction level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 826-830.
- Karaca, S. M. (2015). *The effects of learning goal autonomy on achievement in a technical training course: A self-determination theory approach* (Doctoral dissertation). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 416366).
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. (2017). *Türkiye'nin TIMSS 2015 performansı üzerine değerlendirme ve öneriler* (TEDMEM Analiz Dizisi 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Kavgacı, H., & Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Bir çoklu aracılık modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 223-248. doi: 10.14527/kuey.2017.008.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. London: Sage.
- Kennedy, M. B. (2014). *Teaching self-efficacy, job satisfaction and burnout in a public school setting* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3680122).
- Kesici, Ş. (2008). Yeni psikolojik ihtiyaç değerlendirme ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması: Doğrulamalı faktör analizi sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 493-500.
- Kılıç, D. (2011). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kim, I., & Loadman, W. (1994). *Predicting teacher job satisfaction*. Columbus, OH: Ohio State University. Retrieved from ERIC database. (ED392783).
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 186547).
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' engagement at work: An international validation study. *Journal of Experimental Education*, 80, 1-20. doi: 10.1080/00220973.2012.678409.
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği: yönetim ve organizasyon, organizasyonlarda davranış, klasik-modern-çağdaş ve güncel yaklaşımlar* (8. baskı). İstanbul: BetaYayınları.

- Konermann, J. (2012). *Teachers' work engagement: A deeper understanding of the role of job and personal resources in relationship to work engagement, its antecedents, and its outcomes* (Doctoral dissertation). Universiteit Twente, Enschede, Netherlands.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kosevic, A., & Loh, J. (2015). For love: The mediating role of self efficacy on workaholism, job satisfaction and burnout. *International Journal of Arts & Sciences*, 8(2), 493-505.
- Kotaman, H. (2008). Özyeterlilik inancı ve öğrenme performansının geliştirilmesine ilişkin yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 111-133.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95(3), 883-886.
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 370245).
- Köse, A. (2016). The impact of demographic features on teachers' work engagement. *Turkish Journal of Education*, 5(4), 255-264.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28.
- Kuş, G. (2014). *Yapısal eşitlik modellemesinde tahmin yöntemleri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 377288).
- Kuzgun, Y., Sevim, S. A., & Hamamcı, Z. (1999). Mesleki doyum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 14-18.
- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1350). Chicago: Rand McNally.
- Los, R. E. (2014). *The effects of self-regulation and self-efficacy on academic outcome* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 1561584).
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Manzano Vázquez, B. (2016). An exploratory analysis on the obstacles to learner autonomy in the foreign language classroom. In K. Schwienhorst (Eds.), *Learner autonomy in second language pedagogy and research: Challenges and issues* (pp. 281-308). Faversham, UK: IATEFL.
- Markow, D., Macia, L., & Lee, H. (2013). *Challenges for school leadership: The MetLife survey of the American teacher*. Retrieved from <http://www.metlife.com/teachersurvey>.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Hum behavior*, 5, 16-22.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenburghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher stress: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-314). Cambridge, UK: Cambridge.
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). *Maslach burnout inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., O'Donnell, M., & Melendres, L. T. (2009). The relation of elementary teachers' experience, stress, and coping resources to burnout symptoms. *The Elementary School Journal*, 109(3), 282-300.
- McGrath, I. (2000). Teacher Autonomy. In B. Sinclair, I. McGrath & E. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 100-110). London: Longman.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7th Ed.). London: Pearson.
- Meyer, J. P. (2014). Employee commitment, motivation and engagement. In M. Gagné (Eds.), *The oxford handbook of work engagement, and self-determination theory* (pp. 33-49). New York, NY: Oxford University Press.
- Mickel, N. M. (2015). *Exploring teachers' autonomy, self efficacy, motivation, and perceptions of state mandated testing in the context of no child left behind* (Doctoral dissertation). Oklahoma University, Norman, USA.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483-491.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale* (Doctoral dissertation, University of West Florida). Retrieved from http://etd.fcla.edu/WF/WFE0000027/Moomaw_William_Edward_200512_EdD.pdf
- Morrow, P. C., McElroy, J. C., & Blum, M. (1988). Work commitment among department of transportation employees. *Review of Public Personnel Administration*, 8(3), 96-104.
- Morsünbül, Ü. (2011). *Ergenlikte özerkliğin ve kimlik biçimlenmesinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 302897).
- Mullins, L. J. (2010). *Management & organisational behaviour* (9th ed.). Harlow: Prentice Hall.
- Munson, V. (2012). *Teacher engagement in a northwestern British Columbia school district* (MSc thesis). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. MR94116).
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*.

- OECD. (2014a). "Finland", in *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: OECD Publishing.
- Ormrod, J. E. (2013). *Öğrenme psikolojisi*. M. Baloğlu (Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özdemir, Y. (2007). The role of classroom management efficacy in predicting teacher burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2(4), 257-263.
- Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Özder, H. (2016). Finlandiya eğitim sistemi: alternatif olan nedir? Eleştirel bir değerlendirme. *Alternatif Eğitim*, 1(1), 21-44.
- Özen, S. (2016). *Ergen öğrencilerin okuldaki Temel Psikolojik İhtiyaçları Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 447858).
- Özer, G. (2009). *Öz-belirleme kuramı çerçevesinde ihtiyaç doyumu, içsel güdülenme ve bağlanma stillerinin üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarına etkileri* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228362).
- Özer, Ö., Saygılı, M., & Uğurluoğlu, Ö. (2016). Sağlık çalışanlarının işe cezbolma düzeylerinin belirlenmesine ilişkin bir araştırma. *Business and Management Studies: An International Journal*, 3(3), 261-272.
- Özgen, I. (2007, Mayıs). *Yiyecek-içecek işletmeleri çalışanlarında tükenmişlik sendromu: İzmir Adnan Menderes Havalimanı örneği*. I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu ve Sanatsal Etkinlikler Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Antalya.
- Özgözü, S., Bektaş, M., Arıkan, F., & Şimşek, H. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının genel öz-yeterlik inancı ve örgütsel özdeşleşme algısı. *İlköğretim Online*, 16(3), 1058-1078.
- Özkan, C. (2012). *Mersin üniversitesi tıp fakültesi hastanesinde araştırma görevlisi olarak çalışan doktorlarda tükenmişlik sendromunu etkileyen faktörler* (Uzmanlık Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 309996).
- Özler, E., & Dirican, M. Ö. (2014). Örgütlerde yabancılaşma ile tükenmişlik sendromu arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 291-310.
- Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kavramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 82-99.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin planlanmasında öğretmenin rolü ve özerkliği: Ortaöğretim tarih öğretmenlerinin yıllık plan hazırlama ve uygulama örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 271-299.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self-efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.

- Palmer, D. H. (2002). Factors contributing to attitude exchange amongst preservice elementary teachers. *Science Education*, 86(1), 122-138.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314.
- Paraver, M. (2014). *Japanese University english language teachers' self-efficacy beliefs: a mixed-methods exploration* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3623235).
- Parker, P. D., & Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68-75.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.
- Perera, H. N., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.
- Piko, B. F. (2006). Burnout, role conflict, job satisfaction and psychosocial health among Hungarian health care staff: a questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 43(3), 311-318.
- Pisarik, C. T. (2009). Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*, 43(4), 1238-1253.
- Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa Üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 209647).
- Ramos, R. C. (2006). Considerations on the role of teacher autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8, 183-202.
- Ross, J.A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227-251.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 385-400.
- Ryan, R. M., & Brown, K. W. (2003). Why we don't need self-esteem: On fundamental needs, contingent love, and mindfulness. *Psychological Inquiry*, 14(1), 71-76.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Sağır, T., Gürpınar, E., & Zahal, O. (2015). İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı uygulamaların çoksesli solfej alan başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 195-212.

- Saracaloğlu, A. S., & Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Saraç, A. (2008). *The relation of teacher efficacy to students' trigonometry self-efficacy and trigonometry achievement* (MSc thesis). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 301707).
- Sarı, V. S. (2014). *Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma öz yeterliklerine etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381090).
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 432440).
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. doi: 10.1023/A:1015630930326.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 39-46. doi: 10.1080/1359432X.2010.515981.
- Schaufeli, W.B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor and Francis.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning-disabled children. *The Journal of Special Education*, 19(3), 307-317.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152-171.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 363444).
- Sezgin, F., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 103-127.
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
- Shimazu, A., Schaufeli, W. B., Kosugi, S., Suzuki, A., Nashiwa, H., Kato, A., ... Goto, R. (2008). Work engagement in Japan: Validation of the Japanese version of the Utrecht Work Engagement Scale. *Applied Psychology*, 57(3), 510-523.
- Sılığ, A. (2003). *Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

- Simbula, S., Guglielmi, D., & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Sinan, L. (2008). *Resmi ve özel ilköğretim okulları II. kademe branş öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması (Sarıyer ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 249232).
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 7(13), 1785-1799.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Smith, R.C., & Erdoğan, S. (2008). Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 83-103). Amsterdam: John Benjamins.
- Sokolov, C. K. (2017). *Teacher engagement in grades 4-8* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 10265217).
- Song, J. H., Chai, D. S., Kim, J., & Bae, S. H. (2018). Job Performance in the learning organization: The mediating impacts of self-efficacy and work engagement. *Performance Improvement Quarterly*, 30(4), 249-271.
- Steh, B., & Pozarnik B. M. (2005). Teachers' perception of their professional autonomy in the environment of systemic change. In D. Beijaard D., Meijer P.C., Morine-Dersheimer G., Tillema H. (Eds.), *Teacher professional development in changing conditions* (pp. 349-363). Dordrecht: Springer.
- Stephenson, D. T. (2012). *A quantitative study examining teacher stress, burnout, and self-efficacy* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3533762).
- Strong, L. (2011). *A psychometric study of the teacher work-autonomy scale with a sample of U.S. teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3493763).
- Surada, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri (Eskişehir ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 391148).

- Suran, B. G., & Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: Training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741-752.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Sünkür, M. (2014). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin olumlu psikolojik sermaye algılarının iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerindeki etkisi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 387208).
- Şengül, A. (2008). *İş doyumunu ve tüketici tatmini ilişkisi kamu ve özel kesim sağlık hizmetlerinde hekimlerin iş doyumunun hasta tatminine etkisi üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228812).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate analysis* (4th ed.). MA: Allyn & Bacon, Inc.
- Taşdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının Türk mili eğitim sistemi üzerine algıladıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 10(7), 881-898.
- Tatar, Ç. (2015). *Structural equation modeling (SEM) and its applications* (MSc thesis). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 410583).
- TED. (2014). Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği. <http://www.turkegitimderneği.org.tr>. Erişim Tarihi: 6 Ocak 2018.
- Telef, B. B. (2011). The study of teachers' self-efficacy, job satisfaction, life satisfaction and burnout. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications* (1st ed.). Washington: American Psychological Association.
- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751-761.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 255-261.
- Tunaboğlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi (İzmir ili Torbalı ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 417649).
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 294151).
- Tümekaya, S., & Uştu, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: Sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 272-289.
- Türkoğlu, M. E., Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Examining relationship between teachers' self-efficacy and job satisfaction. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 765-772.

- Tziner, A., Rabenu, E., Radomski, R., & Belkin, A. (2015). Work stress and turnover intentions among hospital physicians: The mediating role of burnout and work satisfaction. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31(3), 207-213.
- Uğur, E. (2017). *Yapısal eşitlik modelleri üzerine bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 467785).
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed., pp. 653-771). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Umay, G. (2015). *Psikolojik danışman ve rehberlik öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 385895).
- Unutmaz, S. (2014). *Factors affecting job satisfaction of employees in a public institution* (MSc thesis). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 383310).
- Uysal, A. (2015). Özerklik desteği ve kronik ağrılar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 18(36), 28-35.
- Üngüren, E., Doğan, H., Özmen, M., & Tekin, A.Ö. (2010). Otel çalışanlarının tükenmişlik ve iş tatmin düzeyleri ilişkisi. *Journal of Yaşar University*, 17(5), 2922- 2937.
- Üzüm, P. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin yapısal ve bireysel boyutları açısından değerlendirilmesi (İzmir ili örneği)* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 375615).
- Üzüm, P., & Karşlı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2015). Trust in school: A pathway to inhibit teacher burnout?. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wang, Y., & Qin, J. (2011). *The structure of preschool teachers' work engagement survey in China*. Paper presented at the meeting of the International Conference on Social Science and Humanity, Singapore.
- Watts, G. J. (2013). *Relationship among self-efficacy, social support, job satisfaction, and teacher-related burnout* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3578137).
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Wells, C. S., & Hintze, J. M. (2007). Dealing with assumptions underlying statistical tests. *Psychology in the Schools*, 44(5), 495- 502.
- Williams, B. J. L. (2014). *A correlational analysis of burnout and job satisfaction among special education teachers* (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global. (UMI No. 3674140).

- Wolters, C. A., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181-193.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121.
- Yang, J. T. (2010). Antecedents and consequences of job satisfaction in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4), 609-619.
- Yerdelen, S. (2013). *Multilevel investigations of students' cognitive and affective learning outcomes and their relationships with perceived classroom learning environment and teacher effectiveness* (Doctoral dissertation). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 377887).
- Yerdelen, S., Durksen, T., & Klassen, R. (in press). An international validation of the Engaged Teacher Scale. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, doi: 10.1080/13540602.2018.145702.
- Yerdelen, S., Sungur, S., & Klassen, R. M. (2016). Türkiye'deki fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki iyilik durumlarının bazı demografik ve kontekst değişkenleri ile ilişkisi: Çok değişkenli analiz. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 147-161.
- Yeşilyurt, S. (2008). *A self-determination approach to teaching writing in pre-service efl teacher education* (Doctoral dissertation). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 239060).
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., & Ceylan, E. (2017). *Türkiye Perspektifinden TIMSS 2015 Sonuçları* (TEDMEM Analiz Dizisi 4). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Yıldırım, H. H., Yıldırım, S., Ceylan, E., & Yetişir, M. İ. (2013, Mayıs). *Türkiye Perspektifinden TIMSS 2011 Sonuçları*. Türk Eğitim Derneği Tedmem Analiz Dizisi I, Ankara.
- Yılmaz, T. (2013). *Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri (Ordu ili uygulaması)* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 339623).
- Yılmaz, V., Çelik, H. E., & Ekiz, E. H. (2006). Kuruma bağlılığı etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modelleriyle araştırılması: Özel ve devlet bankası örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 171-183.
- Yılmaz, F. (2017). *Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanan öğretmen adaylarının sınav kaygısına bağlı olarak tükenmişlik düzeyi ve psikolojik dayanıklılıkları* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 460705).
- Yokuş, T., & Yürüdü, F. E. (2015). The correlation between metacognitive awareness and self-efficacy levels in pre service music teachers. *Turkish Journal of Arts and Social Sciences*, 1(1), 22-34.
- Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54. doi: 10.19128/turje.348273.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skills. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Greenwich: Information Age.



EKLER

EK-1. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Öğretmenim,

Bu ankette, kişisel bilgiler ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarınıza yönelik sorular vardır. Lütfen her bir maddeyi okuyup, işaretlemenizi yapınız. Verdiğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Katkılarınız için teşekkürler...

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Yaşınız:.....
3. Öğretmenlik deneyimi (yıl olarak) :.....
4. Eğitim durumunuz: () Lisans () Yüksek lisans () Doktora () Diğer.....

EK-2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu

1.Hiçbir zaman 3.Ayda bir kez 5.Haftada bir kez 7. Her gün		Hiçbir zaman	Yılda birkaç	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç	Her gün
1.	Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
2.	Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
3.	Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
4.	Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	0	1	2	3	4	5	6
5.	Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
6.	Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	0	1	2	3	4	5	6
7.	Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	0	1	2	3	4	5	6
8.	Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
9.	Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
10.	Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	0	1	2	3	4	5	6
11.	Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	0	1	2	3	4	5	6
12.	Kendimi çok zinde hissediyorum	0	1	2	3	4	5	6
13.	Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum	0	1	2	3	4	5	6
14.	Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
15.	Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum	0	1	2	3	4	5	6
16.	Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor	0	1	2	3	4	5	6
17.	Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum	0	1	2	3	4	5	6
18.	Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
19.	Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	0	1	2	3	4	5	6
20.	Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
21.	İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum	0	1	2	3	4	5	6
22.	Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6

EK-3. Öğretmen İş Memnuniyeti Ölçeği

1.	Mesleğinizi tüm yönleriyle ele aldığınızda, öğretmen olarak çalışmaktan ne kadar zevk alıyorsunuz?	Hiç				Çok fazla
		1	2	3	4	5
2.	Eğer bugün mesleğinizi seçme şansınız olsaydı, öğretmen olmayı seçer miydiniz?	Kesinlikle hayır				Hiç düşünmede n evet
		1	2	3	4	5
3.	Öğretmenlik mesleğini bırakmayı hiç düşündünüz mü?	Hiçbir zaman				Her zaman
		1	2	3	4	5

EK-4. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği

1.Yetersiz 3.Çok az yeterli 5. Biraz yeterli 7. Oldukça yeterli 9.Çok yeterli		Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça		Çok yeterli
1.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak sorulan ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

EK-5. Öğretmenler İçin İşle Bütünleşme Ölçeği

0 = Hiç bir zaman 3 =Bazen 6 = Her zaman	Hiç bir	Neredeyse	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Çoğunlukla	Her zaman
1. Okulda, öğretmen arkadaşlarımla iyi iletişim kurarım.	0	1	2	3	4	5	6
2. Öğretim vermeyi heyecan verici buluyorum.	0	1	2	3	4	5	6
3. Sınıfta, öğrencilerime sıcak davranırım.	0	1	2	3	4	5	6
4. Öğretim verirken, başarılı olabilmek için elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.	0	1	2	3	4	5	6
5. Öğretim verirken, çok mutlu hissediyorum.	0	1	2	3	4	5	6
6. Sınıfta, öğrencilerimin duygularının farkındayım.	0	1	2	3	4	5	6
7. Okulda, öğretmen arkadaşlarıma yardım etmeyi görev bilirim.	0	1	2	3	4	5	6
8. Öğretim verirken, kendimi işime adarım.	0	1	2	3	4	5	6
9. Okulda, öğretmen arkadaşlarımla kurduğum ilişkiler benim için değerlidir.	0	1	2	3	4	5	6
10. Öğretmeyi çok seviyorum.	0	1	2	3	4	5	6
11. Öğretim verirken, bütün dikkatimi işime veririm.	0	1	2	3	4	5	6
12. Okulda, öğretmen arkadaşlarımla sorunlarıyla ilgilenirim.	0	1	2	3	4	5	6
13. Öğretim vermeyi eğlenceli buluyorum.	0	1	2	3	4	5	6
14. Sınıfta, öğrencilerimin sorunlarıyla ilgilenirim.	0	1	2	3	4	5	6
15. Öğretim verirken, işime yoğunlaşıyorum.	0	1	2	3	4	5	6
16. Sınıfta, öğrencilerimle empati kurarım.	0	1	2	3	4	5	6

EK-6. Öğretmen Özerklik Ölçeği

1.Tamamen katılmıyorum 6. Tamamen katılıyorum		Tamamen katılmıyorum					Tamamen katılıyorum
1.	Günlük öğretimim esnasında öğretim yöntem ve stratejileri seçmekte özgürüm.	1	2	3	4	5	6
2.	Öğrettiğim konularda hangi içeriğe odaklanacağıma karar vermede kendimi özgür hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
3.	Çalışma şartlarımı etkileyebileceğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6

EK-7. İzin Belgesi



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605.01/5592344

21.04.2017

Konu:Uygulama ve Tez Çalışma İzni

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Atatürk Üniversitesi'nin 06/04/2017 tarihli ve 17000106317 sayılı yazısı,
b) Atatürk Üniversitesi'nin 06/04/2017 tarihli ve 17000105696 sayılı yazısı,
c) Recep Tayip ERDOĞAN Üniversitesi'nin 11/04/2017 tarihli ve 745 sayılı yazısı,
d) Atatürk Üniversitesi'nin 12/04/2017 tarihli ve 1700111300 sayılı yazısı.

İlgi(a,b,c,d) yazılar gereği, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı öğretim üyelerinden İsmail SEÇER ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nursema ÖZTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Haniî ERCOŞKUN danışmanlığında, Recep Tayip ERDOĞAN Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi 142710001 numaralı Ali Terzi ve Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Programı öğrencisi Yavuz SÖKMEN Doç. Dr. Durmuş KILIÇ danışmanlığında, Ekli listelerde ilimize bağlı okullarda Uygulama ve Tez Çalışması talebinde bulunmuş olup, yapılan anket çalışmalarının birer örneğinin Müdürlüğümüz, Strateji Geliştirme Şube Müdürlüğü(AR-GE birimi)'ne gönderilmesi gerekmektedir.

İlgi yazı ve ekleri, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve 3616 (2012/13) sayılı genelgesi çerçevesinde Komisyonumuzca incelenmiş olup, "*Araştırmaların, eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde*", komisyon kararlarında belirtilen veri toplama araçlarının kullanılarak, ekte isimleri belirtilen okullarda yapılması, Şubemizce uygun görülmektedir. Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Turan BAĞAÇLI
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
<...>
Ercan YILDIZ
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Ek İlgi Yazılar (42 Sayfa)

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Etiler:0442 234 4800

Ayrıntılı bilgi için: AR-GE Birimi.
Tel: (0442) 234 4800

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet Bay
Doğum Yeri Erzincan
Uyruk T.C.

Eğitim Bilgileri

- **Doktora** **Atatürk Üniversitesi – Erzurum**
Sınıf Öğretmenliği – 2013-2018
- **Yüksek Lisans** **Atatürk Üniversitesi – Erzurum**
Sınıf Öğretmenliği – 2011-2013
- **Üniversite (Lisans)** **Erzincan Üniversitesi – Erzincan**
Sınıf Öğretmenliği – 2006 – 2010
- **İş Deneyimi**
1. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği (2011-2016) Araştırma Görevlisi
2. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü (2016-...) Araştırma Görevlisi
- **Bilgisayar Bilgisi** MS Windows ,MS Office (Word, Excel, PowerPoint), SPSS, LISREL