

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNDE TÜKENMİŞLİK DÖNGÜSÜ VE TÜKENMİŞLİK DÖNGÜSÜNDE ÖZ YETERLİĞİN ARACILIK ROLÜ*

CYCLE OF THE SENSE OF BURNOUT AND THE MEDIATION ROLE OF SELF-EFFICACY IN BURNOUT IN PRESCHOOL TEACHERS

Elif ŞENEL¹

Mustafa BULUŞ²

Özet

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü, tükenmişlik döngüsünün nasıl işlediğini ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü oynayıp oynamadığını test etmektir. Araştırmanın örneklemini Denizli il merkezinde anaokullarında çalışan 236 okul öncesi öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlama çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada SPSS ve AMOS programları kullanılarak korelasyon, regresyon ve yapısal eşitlik modeli analizleri yapılmıştır. Sonuçlar, öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini anlamlı olarak yordadığını, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşmanın ve tükenmişlik duygusu döngüsünde öz yeterlik algısının aracı rol oynadığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alanyazın ışığında eğitsel doğurguları açısından tartışılmış ve ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz Yeterlik, Tükenmişlik, Okul Öncesi Öğretmenleri

Abstract

The objective of this study was to test the predictive power of self-efficacy perception on the level of burnout, how the cycle of the sense of burnout works and whether the self-efficacy perception plays a mediation role in the cycle of the sense of burnout in preschool teachers. A total number of 236 preschool teachers in Denizli participated to the study. The descriptive survey model was used in the study. Teacher's Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran and Hoy, 2001) which was adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) and Maslach Burnout Inventory (Maslach and Jackson, 1981) which was adapted to Turkish by Ergin (1992) were used as data collection instruments. Pearson correlation coefficients, regression and structural equation model analyses were used to analyze the data by using the SPSS and AMOS programs. Results showed that the self-efficacy perception predicted the level of burnout meaningfully, depersonalization plays a mediation role in the relationship between emotional burnout and low personal accomplishment and finally the self-efficacy perception plays a mediation role in the cycle of the sense of burnout. The results were discussed according to the literature and recommendations were given for the researchers and teachers.

Keywords: Self-Efficacy, Burnout, Preschool Teachers

GİRİŞ

Eğitme ve öğretme, genel kültür, genel yetenek ve alan yeterlikleri ile öğretmenler, eğitim - öğretim faaliyetlerinin etkililiğinde en belirleyici role sahip uzmanlardır. Bu belirleyici rol, gelişim dönemleri açısından değerlendirildiğinde, öğretmen etkisinin en yoğun olduğu süreçlerden birinin okul öncesi eğitim süreci olduğu söylenebilir. Bu bağlamda yapılan bilimsel araştırmalar (Oktay, 1985; Nores ve Barnett, 2010) ve uygulama

* PAU Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılan bir yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmış bir çalışmadır.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, elif.elifs@gmail.com

² Doç.Dr., Pamukkale Üniversitesi Temel Eğitim Bölümü, mbulus@pau.edu.tr

ortamlarından edinilen gözlemler, çocuklarda öğrenmenin en yoğun olduğu, temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı, bilişsel yeteneklerin geliştiği ve biçimlendiği en önemli dönemlerden birinin yaşamın ilk yılları olduğunu göstermektedir. Bu tür bulgular, gelişimin ilk dönemlerinde, çocuğun çevreden yapılan etki ve yönlendirmelere açık olması nedeniyle önemlidir (Buluş, 2000). Dolayısıyla çocuğun gelişimi açısından kritik olan bu dönemde verilen eğitimin niteliği, eğitimin en etkili ögesi olan okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri, özellikleri, algıları ve yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlar ile yakından ilgilidir. Bu genel kabul, okul öncesi öğretmenleri için etkililiğin çok değişkenli bir olgu olduğu gerçeğini yansıtmaları bakımından önemlidir. Öğretmen etkililiğinde rol oynayan değişkenlerden ikisinin öğretmenlerin öz yeterlik algısı ve yaşadıkları tükenmişlik duygusu olduğu söylenebilir. Alanyazın her iki değişkenin de öğretmenlerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında sergiledikleri farklı türden olan bilişsel, duygusal ve davranışsal tepkilerinde anlamlı düzeyde etkileyici role sahip olduklarını göstermektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Fives, Hamman ve Olivarez, 2007; Çapri, Özkendir, Özkurt ve Karakuş, 2012; Telef, 2011; Karahan ve Uyanık Balat, 2011; Öztürk, 2008; Yoon, 2002; Bandura, 1989; Kokkinos, 2007; Grayson ve Alvarez, 2008; Ahola ve Hakanen, 2007). Bu nedenle, her iki kavram da son yıllarda araştırmacıların önemli ölçüde ilgisini çekmiş ve yapılan çalışmalarla alana önemli bulgular ve eğitsel doğurgular sunulmuştur.

Bu kavramlardan biri olan öz yeterlik ilk kez Bandura (1977, 1986, 1989) tarafından Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında kullanılmıştır. Kuram, bireyi, kendi geleceğini tayin eden (self-determination), aktif ve öz düzenleme yeteneğine sahip (self-regulating) bir organizma olarak tanımlamaktadır. Yani, birey çevresinin ve sosyal sistemlerin hem bir ürünü olarak algılanırken, hem de bu sistemin yaratıcısı konumuna yerleştirilmektedir. Diğer bir ifade ile, sosyal bilişsel kuramda, bireylerin davranışlarının, birçok kuramın öngördüğünün aksine, tek başına çevresel etkenler ya da tek başına davranışta bulunan kişinin özellikleri tarafından değil; çevresel etkenler, davranışta bulunan bireyin bilişsel yapısı ve diğer özellikleri ile davranışın kendisi olmak üzere üç temel değişkenin etkileşiminin sonucunda şekillendiğine işaret edilmektedir. Kurama göre, insana bu gücü veren en önemli özellik ise, bireyin kendi yetkinliklerine ilişkin sahip olduğu inançlarıdır ve bu inançlar öz yeterlik kavramı ile açıklanmaktadır.

Bireylerin motivasyonları, olaylardan etkilenme durumları ve hareketleri, çoğunlukla neye inandıklarına bağlıdır. Bu bağlamda Bandura (1994, 1993), öz yeterlik inançlarının insanların nasıl hissettiğini, nasıl düşündüğünü, kendilerini nasıl motive ettiğini ve nasıl davrandığını belirlediğini ifade etmektedir. Bandura'ya göre öz yeterlik inançları, böylesi çeşitli türden olan etkileri bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçme olmak üzere dört temel süreç ile gerçekleştirmektedir (Bandura, 1993). Bu bakış ise öz yeterliğin hemen hemen her türlü davranışı etkileyebilecek güçte bir inanç olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Kuramın, yeterliklerimize ilişkin inançlarımızın davranışlarımızı, motivasyonumuzu ve böylece başarı veya başarısızlığımızı güçlü bir şekilde etkilediği görüşü Bandura'nın son yıllardaki birçok çalışması ile de desteklenmiştir (1982, 1986, 1993, 1997).

Öz yeterlik dinamik bir olgu olup değişime açık bir yapıdır. Bir kişinin öz yeterliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden birçok alt yetenekten oluşmaktadır. Bu nedenle, aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Kendisine inancı olmayan

bireyler birçok fırsatın sunulduğu çevrelerde bile kendilerini yetersiz olarak görecektir (Wood ve Bandura, 1989).

Öz yeterlik inançları, yeterlikle ilgili birçok kaynaktan gelen bilgilerin seçilerek, değerlendirilerek, bütünleştirilmesi sonucunda oluşur. Eğer bireyin öz yeterlik inançları gerçekçi bir biçimde yapılanmısa, birey değişiklikler karşısında daha dayanıklı olur. Öte yandan, inançları düşük olan bireyler değişime karşı savunmasız kalırlar. Olumsuz deneyimler de bireylerin kendi kapasitelerine inanmalarına engel olan önemli bir neden olabilir (Wood ve Bandura, 1989).

Bireyin yeterliklerine ilişkin inancı olarak tanımlanan öz yeterliğin bir işe, göreve yönelmeye ve gereğini yapmaya etkisi açısından değerlendirildiğinde, son derece önemli bir güdüleyici olduğu söylenebilir. Schunk (1990)'a göre; yeterlik inancı insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğu inanırlarsa, bu görevi seçmek için daha istekli olurlar, bu konudaki kararlılıklarını dile getirirler ve gerekli davranışları sergilerler (Eaton ve Dembo, 1997; Sharp, 2002).

Eden ve Aviram, 1993, Lee ve Bobko, 1994 ve Martocchio, 1994' e göre (Akt. Işık, 2001) Bandura tarafından 1977 yılında ilk kez tartışılan öz yeterlik inancı bugüne kadar gelişim psikolojisinden insan kaynakları yönetimine kadar farklı birçok alanda farklı değişkenlerle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Günümüzde bu inanç, örgütsel yansımaları açısından önemli bir değişken olarak görülmektedir.

Sosyal bilişsel kurama göre, bireylerin yaşamlarındaki olayların üstesinden gelebilecek kapasiteye ne ölçüde sahip olduklarına ilişkin inançları içsel ilgilerini, kendileri için koydukları hedefleri, bu hedeflere ulaşabilme beklentilerini, güdülenme düzeylerini, üstlendikleri görevlerde ne ölçüde başarılı olacaklarını, başarı ve başarısızlıklarına yaptıkları nedensel yüklemeleri ve kaygı verici durumlara verecekleri tepkileri belirlemede önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 1986). Bu yönleri nedeniyle, öz yeterlik inancının, yüksek performans beklentisi içinde olan tüm örgütlerin çalışanlarında aradığı bir özellik olması doğaldır.

Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında Bandura (1986, 1997) öz yeterlik algısının dört temel faktörden etkilenecek yapılandığını ifade etmektedir. Bunlar başarılı deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve psikolojik iyi olma hali olarak sınıflandırılmıştır. Bu faktörler, Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998)'un, öğretmen öz yeterliği kavramına ilişkin açıklamalarında kullanılmış ve başarılı deneyimler, bireysel kapasitelere ilişkin doğrudan dönüt verebilme nitelikleri nedeniyle, öz yeterliği en çok etkileyen en güçlü kaynaklar olarak değerlendirilmiştir. Bu görüşten hareketle, başarılı deneyimler arttıkça gelecekteki deneyimlerin de başarılı olabileceğine ilişkin algının güçleneceği ve böylece öz yeterlik inancının da artacağı söylenebilir.

Öz yeterlik kavramı ile ilgili bu genel kuramsal çerçeve temelinde, öğretmen özyeterliği “öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini ve başarılarını olumlu etkileyen becerileri hakkındaki inançları” (Ashton, 1984), “öğretmenlerin öğrenci başarısını etkileyen kapasitelerine ilişkin değerlendirmeleri” (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977), “öğretmenlerin

çalışılması zor olanlar dâhil öğrenci katılımını sağlama ve öğrenmelerini güçlendirme gibi istendik sonuçlar oluşturmaya katkı sağlayan yeterliklerine ilişkin yargıları” (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) olarak tanımlanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların bazılarında, öğretmen öz yeterliği akademik başarı (Moore ve Esselman, 1992; Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Ashton ve Webb, 1986; Ross, 1992), motivasyon (Maehr ve Pintrich, 1997; Pintrich ve Schunk, 1996; Schunk, 1991), öz düzenleyici öğrenme (Pajares, 1996; Schunk, 1991; Zimmerman, 1995; Yusuf, 2011), tükenmişlik (Bümen, 2010; Çimen, 2007; Telef, 2011; Brouwers ve Tomic, 2000; Friedman, 2003; Fives, Hamman ve Olivarez, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Schwarzer ve Hallum, 2008; Savaş, Bozgeyik ve Eser, 2014; Mardani, Baghelani ve Azızı, 2015; Özer, 2013; Watts, 2013; Karahan ve Balat, 2011; Sarıçam ve Sakız, 2014), benlik (Guskey, 1988), duygusal zeka, psikolojik iyi olma hali ve tutumlar (Salamı, 2010) gibi değişkenler ile ilişkili bulunmuştur. Tüm bu ve benzeri çalışmalar, genel olarak, öz yeterlik inancının bireyin nasıl düşündüğünü, nasıl motive olduğunu ve nasıl hareket ettiğini etkilediğini göstermektedir (Bandura, 1994, 1993).

Görüldüğü gibi alanyazın çalışmaları öz yeterliğin birçok kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki eğilim ve özellik ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin duygusal ihtiyaçlarını giderme düzeylerinin ve duygusal sorunlarının mesleki başarılarında etkili olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Tükenmişlik böylesi sorunlardan biridir ve son yıllarda birçok çalışmanın da konusu olmuştur.

Tükenmişlik, alanyazın incelendiğinde, işle ilgili bir olgu olarak görülmekte ve sıklıkla insan odaklı işlerde çalışan kişiler arasında görülen, duygusal tükenme ve umutsuzluk sendromu (Maslach ve Jackson, 1981), “aşırı stres ya da doyumsuzluğa tepki olarak işten geri çekilme” (Cherniss, 1980) olarak tanımlanmaktadır. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel yeterlik olmak üzere üç boyutlu bir yapı olarak kavramlaştırmaktadır. Bu boyutlardan biri olan duygusal tükenme kişinin yaptığı iş nedeniyle tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma duygularını tanımlar. Bu duygu çalışan kişilerin geçmişte olduğu gibi kendilerini işlerine verememeleri ya da yardım isteyenlerin sorumluluklarını üstlenememeleri, engellenme ve gerginlik hissetmeleri ekinde ortaya çıkar (Maslach ve Jackson, 1981; Akt. Özgür, 2007: 45). Tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda, iş gereği karşılaşılan insanlara ve işe karşı soğuk, ilgisiz, katı hatta insani olmayan bir tutum gözlenmektedir. Böyle bir durumda çalışanlar yavaş yavaş işlerinden uzaklaşır, baştaki idealistliklerini ve coşkularını kaybetmeye başlarlar. Böylece kendilerinde olumsuz davranışlar artar, umursamazlık başlar (Izgar, 2001: 3). Maslach ve Jackson’a göre (1982; Akt. Özgür, 2007: 46), bireyleri kendisinden uzaklaştıracak şekilde davranma, diğerlerine ilgi göstermeme, reddetme, diğerlerine düşmanca davranma ve olumsuz reaksiyonlar verme gibi faktörlerle karakterize olan duyarsızlaşma boyutu, tükenmişliğin en problemlili boyutudur. Üçüncü boyut olan düşük kişisel başarı ise, bireyin başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşüncelerin ve duyguların kendisini de etkilemeye başlaması ile ortaya çıkar. Böylece gelişen olumsuz duygu ve düşüncelerin etkisiyle bireyin yeterlik algılarına ve başarılarında azalma görülür (Izgar, 2001: 4).

Kyriacou (2000; Akt. Çimen, 2007)’a göre, öğretmen tükenmişliği fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur.

Davranışsal yorgunlukta öğretmenler, işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. İşleri çok zaman ve çaba gerektiriyorsa isteksizleşmeye ve ilgisizleşmeye başlayabilirler.

Alanyazındaki çalışmalar tükenmişliğin algılanan stres düzeyi (Chang, Rand ve Strunk, 2000; Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal ve Montalbán, 2006; Etzion ve Zvi, 2004; Watson, Deary, Thompson ve Li, 2008), düşük kontrol düzeyi, düşük doyum (Boudreau, Santen, Hemphill ve Dobson, 2004), olumsuz kişilik özellikleri (Jacobs ve Dodd, 2003, Yang ve Farn, 2004), iyimserlik düzeyi (Chang, Rand ve Strunk, 2000, SalmelaAro, Tolvanen ve Erik-Nuirmi, 2009), mükemmeliyetçilik (Zhang, Gan ve Cham, 2007), mesleki yeterlik algısı (Teltik, 2009), umutsuzluk (Yıldırım, 2007), kişilik ve iş stresi (Kokkinos, 2007), kendine güven ve dışa dönüklük (Hughes ve McNelis, 1987), işe bağlılık (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006), öz yeterlik (Karahan ve Balat, 2011; Bümen, 2010; Çimen, 2007; Telef, 2011; Brouwers ve Tomic, 2000; Friedman, 2003; Fives, Hamman ve Olivarez, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Schwarzer ve Hallum, 2008; Savaş, Bozgeyik ve Eser, 2014; Mardani, Baghelani ve Azızı, 2015; Özer, 2013; Watts, 2013; Sarıçam ve Sakız, 2014) ve demografik değişkenler (Toplu, 2012; Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014) ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yukarıda sözü edilen, öğretmen öz yeterlik algısının öğretmen performansı, psikolojik iyi olma hali gibi eğilim ve özellikleri üzerindeki etkisine ilişkin araştırma bulguları ve yapılan genel değerlendirmeler, bireyin davranışları üzerinde son derece güçlü bir etkiye sahip olan öz yeterliğin, öğretmenlerde sistemik olarak gözlenen ve öğretmen etkililiğinde belirleyici rol oynayan değişkenlerden biri olan tükenmişlik ile ilişkisi, uygulamaya dönük katkıları nedeniyle çalışılması gereken önemli bir problem durumu olarak görülmektedir.

Yapılan alanyazın taramalarında, öğretmenlerde öz yeterlik ile tükenmişlik ilişkisinin bazı çalışmalara (Bümen, 2010; Çimen, 2007; Telef, 2011; Brouwers ve Tomic, 2000; Friedman, 2003; Fives, Hamman ve Olivarez, 2007; Skaalvik ve Skaalvik, 2010; Schwarzer ve Hallum, 2008; Savaş, Bozgeyik ve Eser, 2014; Mardani, Baghelani ve Azızı, 2015; Özer, 2013; Watts, 2013; Karahan ve Balat, 2011; Sarıçam ve Sakız, 2014) konu olduğu görülmekle birlikte okul öncesi öğretmenlerinde Orçan (2013) tarafından Türk ve Amerikan katılımcılar üzerinde yapılan bir karşılaştırma çalışması dışında, yukarıda sözü edilen her iki değişkenin ilişkisinin, bunlardan öz yeterliğin tükenmişliği yordama gücünün ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolünün incelenmediği görülmüştür. Farklı kuram ve kavramsal çerçevelerin birbirleriyle ne tür bir ilişki içinde olduklarının bilinmesi hem gerekli eğitsel anlayışın oluşması hem de öğretmenlerin etkililik-verimlilik ilişkili davranışlarındaki farklılıkların nedenlerinin anlaşılması için gereklidir (Buluş, 2011).

Son olarak, yukarıda sözü edilen değişkenler paralelinde öğretmenlerde değişimin (kişisel algısal ve duygusal düzenlemelerin) gerekli olup olmadığının, eğer değişime, yeni yapılanmalara ihtiyaç varsa bu değişimin ne türden olacağını bilmesi için de bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu temel görüşten hareketle bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü, tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü ve tükenmişlik düzeyinin kendi içinde döngüsü incelenmiştir. Böylece öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkilerin belirlenmesi, bir model çerçevesinde

değişkenlerin etki güçlerinin ortaya çıkarılması öğretmenlerin kendi kapasitelerine olan inanç düzeylerinin artırılması ve tükenmişliğin azaltılması gibi işlevsel sonuçlara katkı sağlayacağı beklenmektedir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısı tükenmişlik düzeyini yordamakta mıdır?
2. Tükenmişlik düzeyi döngüsü nasıl işlemektedir?
3. Tükenmişlik döngüsünde öz yeterlik algısı aracılık rolü oynamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009). Böylece Denizli il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik ve tükenmişlik düzeyleri betimlenmiş ve değişkenlerin birbirlerindeki değişkenliğe ne düzeyde katkı sağladıkları Yapısal Eşitlik Modeli çerçevesinde SPSS ve AMOS programları kullanılarak test edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Denizli il merkezinde bulunan 91 ilköğretim okulu ve 18 bağımsız anaokulunda görev yapmakta olan 236 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır.

1. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını ölçmek amacıyla, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Türkçe güvenilirlik ve geçerlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılan Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 24 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci alt boyut öğretim stratejileri (öğretmenlerin farklı stratejileri hangi düzeyde kullanabilecekleri), ikinci alt boyut öğrenci katılımını sağlama (öğretmenlerin yapılan etkinliklerde öğrencileri başarılı olabileceklerine hangi düzeyde inandırabilecekleri), üçüncüsü ise sınıf yönetimi (öğretmenin sınıf içindeki problem davranışlarla başa çıkamadaki başarısı) alt boyuttur. Her alt boyutta 8 madde bulunmaktadır.

Uyarlama çalışmalarında geçerlik için doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch ölçme modeli kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan Rasch analizi sonucunda bütün maddelerin kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise

ölçeğin, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından önerilen üç faktörlü yapıyı sahip olduğunu destekleyen uyum iyiliği indeksi değerleri elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayıları; öğrenci katılımını sağlama alt boyutu için .82, sınıf yönetimi alt boyutu için .84, öğretim stratejileri alt boyutu için .86 ve ölçeğin geneli için .93 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerine 1 (Yetersiz)'den 9 (Çok Yeterli)'ye doğru Likert dereceler üzerinden cevap verilmektedir. Ölçekten alınan puan yükseldikçe öz yeterlik algısı düzeyi de yükselmektedir.

1. Maslach Tükenmişlik Envanteri

Tükenmişlik düzeyini ölçmek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ölçek Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmalarında iç tutarlılık katsayısı; duygusal tükenmişlik için .83, duyarsızlaşma için .65, düşük kişisel başarı için .72 olarak bulunmuştur. Ayrıca, yapılan test-tekrar test güvenilirlik analizlerinde, güvenilirlik katsayıları duygusal tükenmişlik için .83, duyarsızlaşma için .72, düşük kişisel başarı için .67 olarak elde edilmiştir. Ölçek aşağıda kısaca açıklanan duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Duygusal Tükenmişlik: Bireyin işi nedeniyle kendisini bitkin ve duygusal olarak aşırı yıpranmış hissetmesini ifade etmektedir. Bu alt ölçekte yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalması ile ilgili 9 madde yer almaktadır.

Duyarsızlaşma: Kişinin iş ortamında hizmet, bakım, tedavi ya da öğretim hizmeti alıcısı kişilere karşı ilgisiz şekilde davranmasıyla ilgili ifadelerden oluşmakta ve 5 madde içermektedir.

Düşük Kişisel Başarı: İnsanlarla çalışan bir kimsede yeterlilik ve kişisel başarılı olma duygularını değerlendirir. Bu alt boyut 8 maddeden oluşmaktadır.

Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarına ait puanlar hesaplanırken, bu alt boyutlara ait maddelere öğretmenlerin katılım düzeylerine bağlı olarak 1' den 5'e doğru artan şekilde bir puan verilir. Düşük kişisel başarı alt boyutuna ait puan ise bu boyuta ait maddelere öğretmenlerin katılma düzeylerine bağlı olarak 5' den 1'e doğru azalan şekilde bir puan verilmesiyle hesaplanır. Ölçekten ve alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe tükenmişlik düzeyi yükselir. Her maddeye 1: Hiçbir zaman 2: Çok nadir 3: Bazen 4: Çoğu zaman 5: Her zaman şeklinde Likert derecelemeler üzerinden cevaplar verilmektedir.

Verilerin Analizi (İşlem)

Çalışmada önce veri toplama araçları farklı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanmış ve toplanan veriler SPSS veri analiz programına işlenmiştir. Araştırmada daha sonra, cevabı aranan sorulara ve veri gruplarının türüne uygun olarak ihtiyaç duyulan analizler yapılmıştır. Bu çerçevede SPSS ile korelasyon ve basit (linear) regresyon, AMOS ile yapısal eşitlik modeli analizleri yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada, cevabı aranan sorulara göre, değişkenlerin ilişkilerine, yordama güçlerine ve aracılık rolüne yönelik analiz sonuçları verilmiş ve elde edilen sonuçlar kısaca açıklanmıştır.

Korelasyon Analizleri

Öz yeterlik ile tükenmişlik düzeyinin ve tükenmişliğin alt boyutlarının ilişkisini test etmek amacıyla Pearson Korelasyon Katsayısı (r) analizi yapılmıştır.

Bulgular öğretim stratejilerine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik ($r = -.223, p < .01$), duyarsızlaşma ($r = -.209, p < .01$) ve düşük kişisel başarı ($r = -.456, p < .01$); öğrenci katılımına ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik ($r = -.246, p < .01$), duyarsızlaşma ($r = -.270, p < .01$) ve düşük kişisel başarı ($r = -.477, p < .01$); sınıf yönetimine ilişkin öz yeterlik düzeyi ile duygusal tükenmişlik ($r = -.290, p < .01$), duyarsızlaşma ($r = -.244, p < .01$) ve düşük kişisel başarı ($r = -.467, p < .01$) arasında negatif düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Tükenmişliğin alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizleri, duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşmanın .54 düzeyinde, duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarının .33 düzeyinde, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarının ise .28 düzeyinde anlamlı pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir.

Regresyon Analizleri

Öz yeterlik algısı ile tükenmişlik düzeyinin birbirleri ile ilişkilerine yönelik daha detaylı bulgulara ulaşmak için basit (linear) regresyon analizleri yapılmıştır. Bu amaçla öz yeterlik alt boyutları bağımsız, tükenmişlik alt boyutları ise bağımlı değişkenler olarak analize sokulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

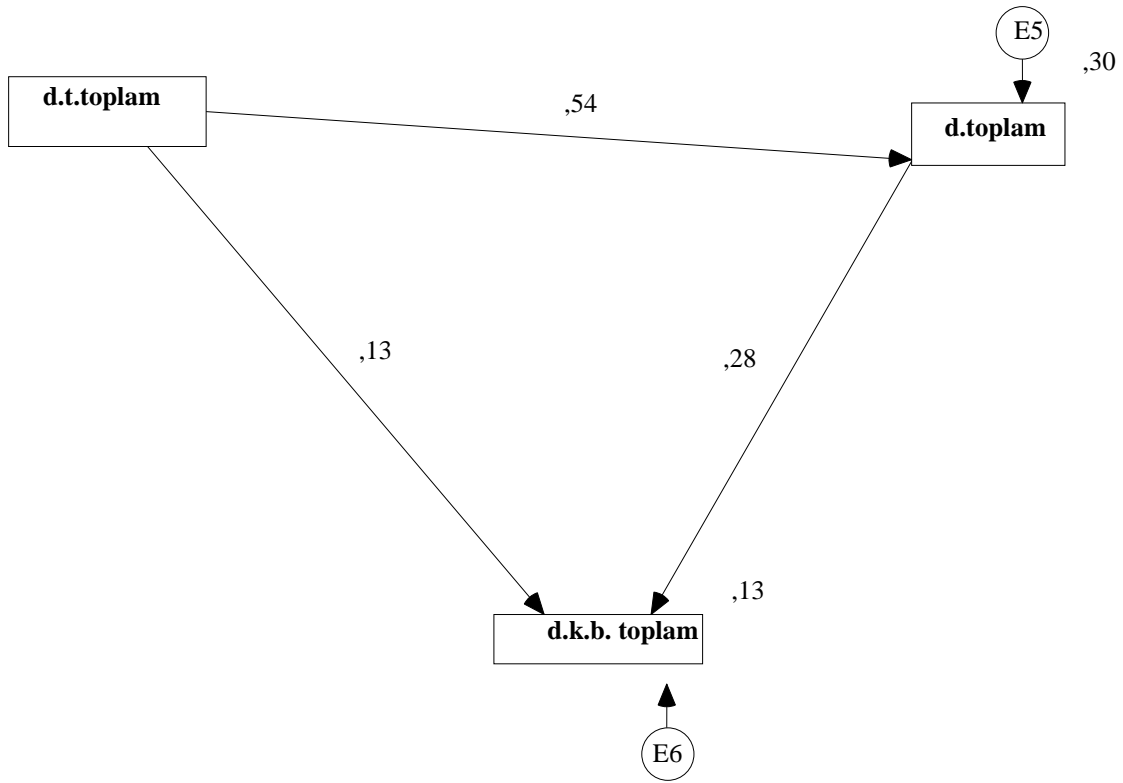
Elde edilen bulgular öz yeterlik alt boyutlarından öğretim stratejilerinin duygusal tükenmişlik varyansının % 5'ini, duyarsızlaşma varyansının % 4'ünü, düşük kişisel başarı varyansının % 25'ini; öğrenci katılımını sağlamanın duygusal tükenmişlik varyansının % 6'sını, duyarsızlaşma varyansının % 7'sini, düşük kişisel başarı varyansının % 22'sini; sınıf yönetiminin duygusal tükenmişlik varyansının % 8'ini, duyarsızlaşma varyansının % 6'sını, düşük kişisel başarı varyansının % 21'ini açıkladığını göstermiştir.

Tükenmişlik döngüsünün nasıl işlediğine ilişkin yapılan basit (linear) regresyon analizlerinde duygusal tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma düzeyini % 29, düşük kişisel başarı düzeyini % 8, duyarsızlaşma düzeyinin ise düşük kişisel başarı düzeyini % 12 oranında öngördüğü-yordadığı görülmüştür.

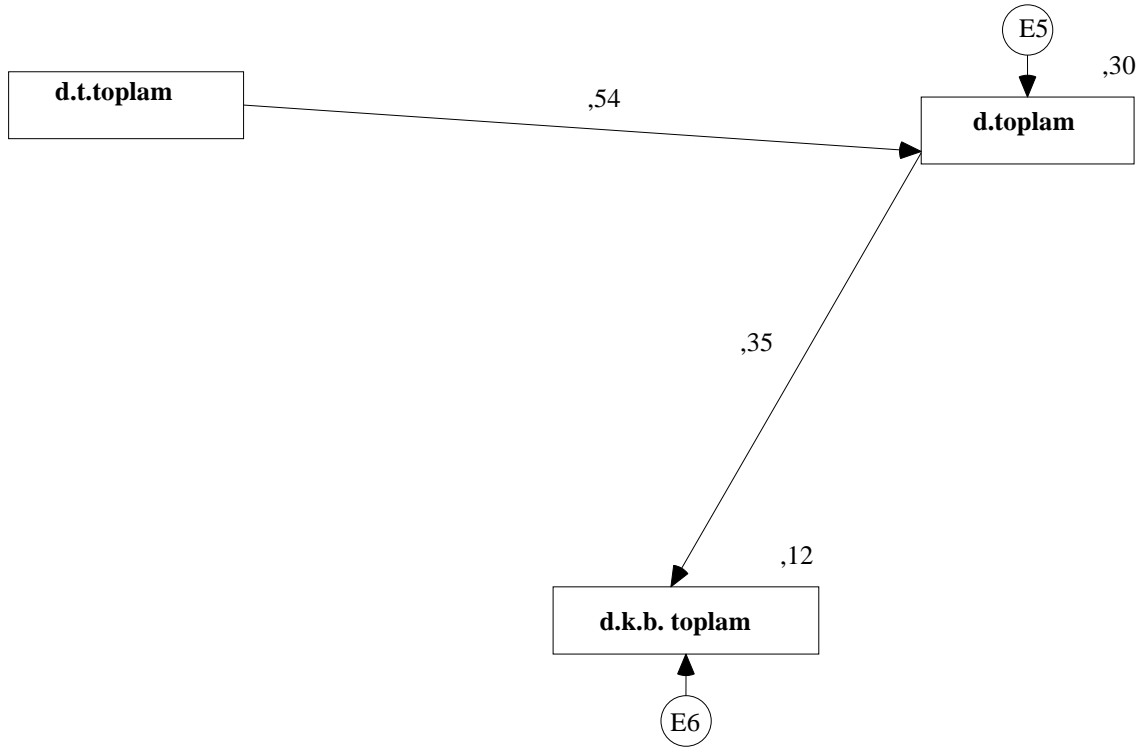
Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Analizleri

Tükenmişlik Düzeyi Döngüsü

Duygusal tükenmişlik (d.t) ile düşük kişisel başarı (d.k.b) ilişkisinde duyarsızlaşmanın (d) aracılık rolünü test etmek için yapılan YEM analizleri sonuçları aşağıda Şekil 1 ve 2 de verilmiştir.



Şekil 1. Duyarsızlaşmanın aracılık rolü



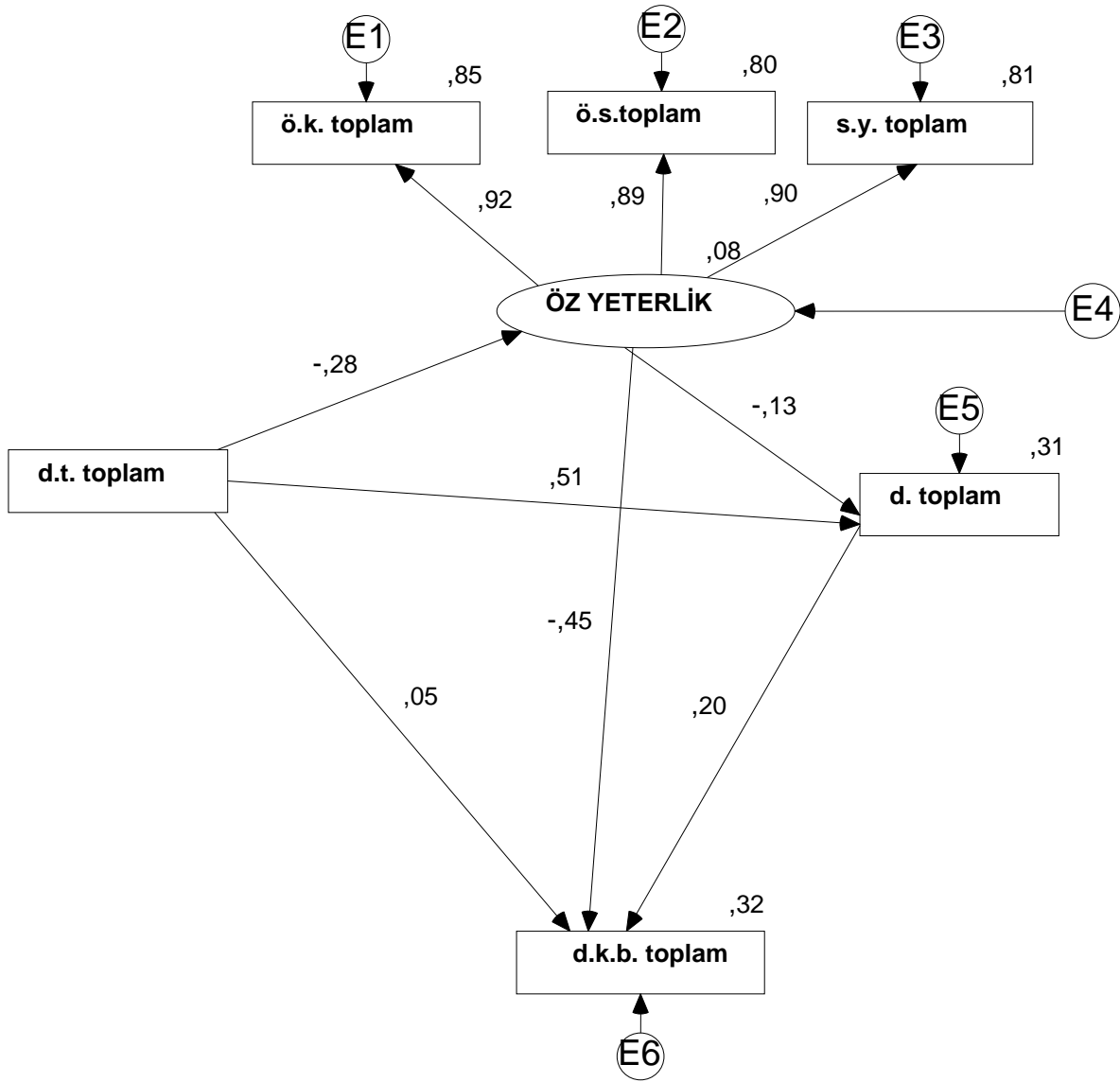
Şekil 2. Duyarsızlaşmanın aracılık rolü

Araştırmada tükenmişlik döngüsünde duyarsızlaşmanın aracı rol oynayacağı hipotezi test edilmiş ve yapılan analizler öngörülen modelin uygunluğunu desteklemiştir ($X^2(1, N = 236) = 3.276, p > .070$). ($X^2/df = 3.276$). GFI = .99, RMSEA = .09, SRMR = .038, CFI = .98, TLI = .94, RFI = .98, NFI = .97). Uygunluk indeksleri incelendiğinde, sadece RMSEA değerinin belirlenen kriterler (uyum indeksleri aralığı) dışında kaldığı diğer indekslerin ise belirlenen aralıkta olduğu görülmektedir.

Tükenmişlik döngüsü analiz edildiğinde, duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmayı ($\beta = .54, p < .001$), duyarsızlaşmada düşük kişisel başarıyı yordamaktadır ($\beta = .28, p < .001$). Duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarı düzeyini anlamlı olarak yordamamaktadır ($\beta = .13, p > .05$). Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamaktadır. Duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 30' nu açıklarken, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma birlikte düşük kişisel başarıdaki toplam varyansın % 13' ünü açıkladığı görülmektedir. Duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı üzerindeki doğrudan etkisi denklemden çıkarıldığında (Şekil 2.) duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarıyı yordama gücünün arttığı görülmüştür ($\beta = .35, p < .001$). Yapılan yeni analizde duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 30' nu açıklarken, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma birlikte düşük kişisel başarıdaki toplam varyansın % 12' sini açıkladığı görülmektedir.

Tükenmişlik Döngüsünde Öz Yeterlik Algısının Aracılık Rolü

Öz yeterliğin tükenmişlik döngüsündeki aracılık rolü için yapılan analiz sonuçları Şekil 3 ve 4' de verilmiştir.

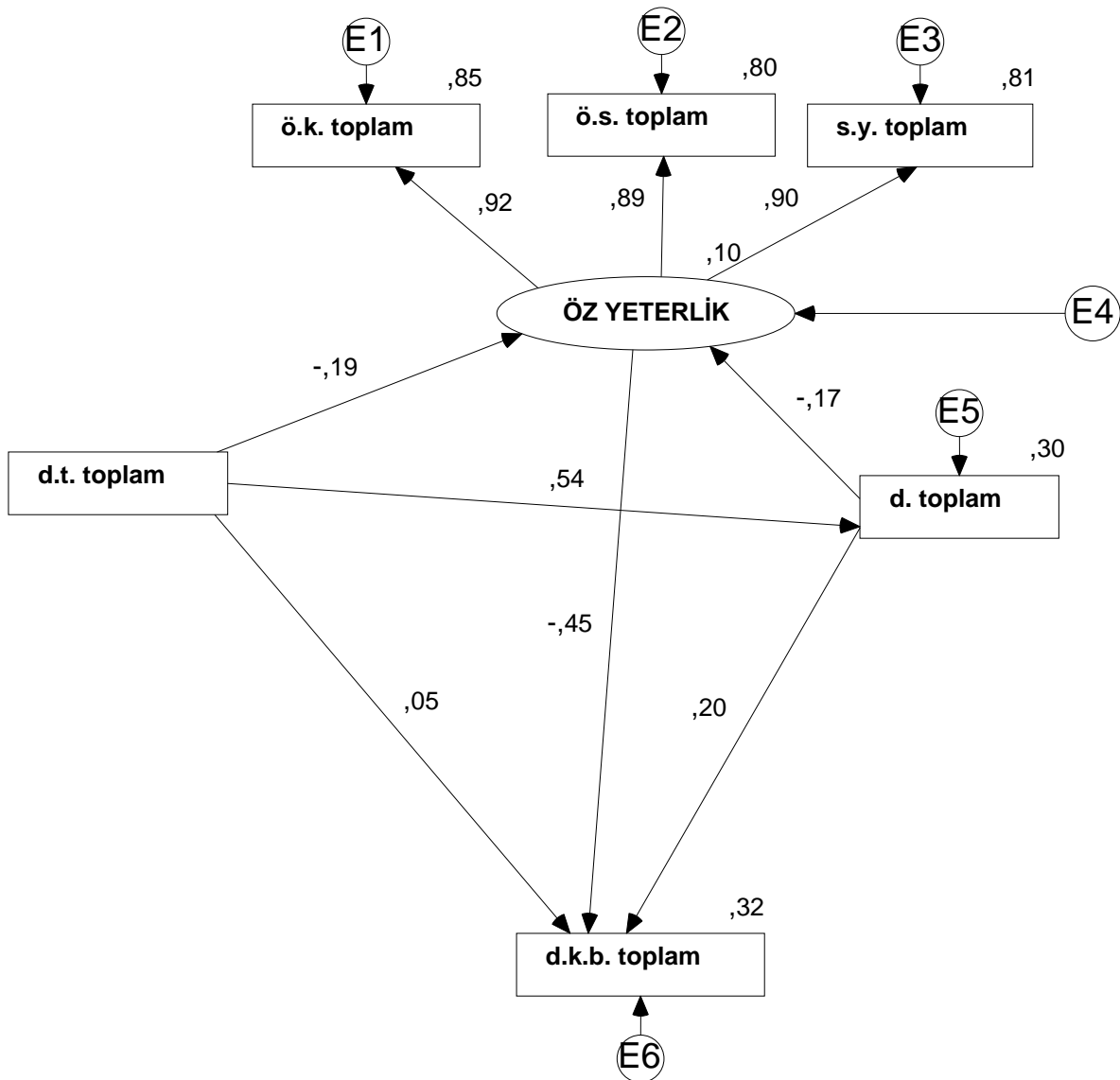


Şekil 3. Tükenmişlik Döngüsünde Öz Yeterlik Algısının Aracılık Rolü

Yapılan analizler, tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü oynayacağı şeklinde öngörülen modelin uygunluğunu desteklemektedir ($\chi^2(6, N = 236) = 6.05, p > .419$. ($\chi^2/df = 1.006$). GFI = .99, RMSEA = .005, SRMR = .014, CFI = 1, TLI = .1, RFI = .98, NFI = .99).

YEM analizleri, duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı ($\beta = .51, p < .001$) ve öz yeterlilik düzeyini doğrudan ($\beta = -.28, p < .001$) yordadığını göstermektedir. Analizler ayrıca

duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı öz yeterlilik aracılığıyla dolaylı olarak da öngördüğünü göstermektedir ($\beta = -.13$, $p < .05$). Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik-duyarsızlaşma ilişkisinde öz yeterlilik inancı kısmi aracılık rolü oynamaktadır. Son olarak yapısal eşitlik modeli analizleri, duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını doğrudan ön görmediğini ($\beta = .05$, $p > .05$), duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını öz yeterlilik ($\beta = -.45$, $p < .001$) ve duyarsızlaşma ($\beta = .20$, $p < .01$) aracılığıyla dolaylı olarak ön gördüğünü göstermektedir. Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik – düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlilik inancı ile duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamaktadır. Duygusal tükenmişlik öz yeterlilikteki toplam varyansın % 8' ini, duygusal tükenmişlik ve öz yeterlilik birlikte duyarsızlaşmadaki toplam varyansın % 31' ini açıklarken, duygusal tükenmişlik, öz yeterlilik ve duyarsızlaşma birlikte düşük kişisel başarıdaki toplam varyansın % 32' sini açıkladığı görülmektedir.



Şekil 4. Tükenmişlik Döngüsünde Öz Yeterlilik ve Duyarsızlaşmanın Aracılık Rolü

Şekil 4'e göre YEM analizleri öngörülen "tükenmişlik döngüsünde duyarsızlaşma aracı rol oynamaktadır ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterlik aracı rol oynamaktadır" şeklindeki modelin uygunluğunu desteklemektedir. ($X^2(6, N = 236) = 6.05, p > .419. (X^2/df = 1.006)$). GFI = .99, RMSEA = .005, SRMR = .014, CFI = 1, TLI = .1, RFI = .98, NFI = .99).

YEM analizleri, duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı algısını ($\beta = .20, p < .01$) ve öz yeterlilik düzeyini doğrudan ($\beta = -.17, p < .05$) yordadığını göstermektedir. Analizler ayrıca duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı algısını, öz yeterlilik aracılığıyla dolaylı olarak da öngördüğünü göstermektedir ($\beta = -.45, p < .001$). Diğer bir ifadeyle duyarsızlaşma - düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlilik inancı kısmi aracılık rolü oynamaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü, tükenmişlik döngüsünün nasıl işlediği ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü oynayıp oynamadığı incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öz yeterlik ile tükenmişlik alt boyutlarının birbirleriyle anlamlı düzeyde negatif yönde ilişkili olduğunu, öz yeterlik inancının tükenmişlik düzeyini anlamlı olarak yordadığını, duygusal tükenmişlik düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşmanın ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü oynadığını göstermiştir.

Bu sonuçlara göre öğretim stratejileri, öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı tükenmişlik düzeylerinin azaldığı, dolayısıyla öz yeterliğin her bir boyutunun ayrı ayrı hem duygusal tükenmişlik hem de duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı değişkenliğinde anlamlı olarak rol oynadığı söylenebilir. Elde edilen bulgular alanyazın ile genel olarak paralellik göstermektedir. Bu bağlamda Schwarzer ve Hallum (2008), Savaş, Bozgeyik ve Eser (2014), Mardani, Baghelani ve Azızı (2015), Özer (2013), Watts (2013), Brouwers, Tomic ve Evers (2002), Skaalvik ve Skaalvik (2010) ve Friedman (2003)'ün öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarda, tükenmişlik ile öz yeterlik arasında negatif bir ilişkinin varlığına işaret edilerek, öz yeterlik düzeyi yükseldikçe tükenmişlik duygusu düzeyinde düşme olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Telef (2011) yapmış olduğu çalışmada öz yeterliğin her bir boyutunun tükenmişliğin bütün boyutları ile, Çimen (2007) öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı öz yeterlik boyutlarının düşük kişisel başarı ile, sınıf yönetimi öz yeterlik boyutunun hem duyarsızlaşma hem de düşük kişisel başarı ile negatif yönde ilişkili olduğunu rapor etmişlerdir. Bümen (2010) tarafından yapılan çalışmada ise öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlik boyutlarının düşük kişisel başarıyı, öğrenci katılımı öz yeterlik boyutunun ise hem duygusal tükenmişliği hem de düşük kişisel başarıyı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Farklı örneklemeler üzerinde yapılan çalışmalarda, özel eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerin öz yeterlik inançlarının tükenmişliği yordadığı (Sarıçam ve Sakız, 2014) ve öz yeterlik algısı arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığı (Karahan, 2008), okul müdürlerinin

tükenmişlik düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında negatif yönde ilişkiler olduğu (Demirtaş ve Çağlar, 2012) ve okul psikolojik danışmanlarında öz yeterliğin tükenmişliğin duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı boyutlarını yordadığı görülmüştür.

Alanyazındaki araştırmalar öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öz güvenleri, motivasyonları, iş ve yaşam doyumları, iç denetim ve mesleki benlik saygısı, etkili problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri ve performansları yüksek, amaçlarına odaklanan, erteleme eğilimleri, stres düzeyleri düşük bireyler olduğunu göstermektedir. Bu doğrular, çalışmada elde edilen bulgular ile birlikte değerlendirildiğinde, yüksek öz yeterlik algısı ile ilişkili olan yukarıda sözü edilen özellik ve yeterliklerin düşük tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın tükenmişlik döngüsünün nasıl işlediği ile ilgili bulguları, duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşmanın ve düşük kişisel başarının, duyarsızlaşma ile de sadece düşük kişisel başarının, anlamlı pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Yine bulgulara göre, duygusal tükenmişlik hem duyarsızlaşmayı hem de düşük kişisel başarıyı, duyarsızlaşma ise sadece düşük kişisel başarıyı yordamıştır. Dolayısıyla, duygusal tükenmişlik düzeyi arttıkça duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeyinin, duyarsızlaşma düzeyi arttıkça da düşük kişisel başarı düzeyinin arttığı söylenebilir. Bu bulgu alanyazın ile paralellik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsünün nasıl işlediği ile ilgili yapılan çalışmalarda (Akman ve diğerleri, 2010; Akkurt, 2008; Harmanda, 2011; Yıldırım, 2007) analizler, tükenmişliğin alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiş ve duygusal tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşmayı, duyarsızlaşmanın da düşük kişisel başarıyı etkilediği sonucuna varılmıştır. Bunlara ek olarak, Kale (2007) beden eğitimi öğretmenlerinde, Şahin (2010) ilköğretim öğretmenlerinde benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular, tükenmişlik duygusunun oluşum süreci ile ilgili olarak alanyazında dile getirilen temel kavramsal ve kuramsal çerçeve ile örtüşmektedir. Buna göre, tükenmişliğin üç boyutu arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır. Birey öncelikle duygusal kaynakları tükendiği için tükenmişlik his etmeye başlar. Böylece kendisini sürekli halsiz ve yorgun hisseden birey, bir süre sonra işinden uzaklaşır ve iş ortamına girmek istemez. Buna bağlı olarak da karşısındaki insanları umursamamaya, onlara ve işine karşı duyarsızlaşmaya başlar. Bu olumsuz duygu ve düşünce durumları nedeniyle görev ve sorumluluklarını yerine getiremez ve kişisel yeterlik duygusunu kaybeder. Bu sonuçlar, günlük yaşam süreçlerinde duygusal tükenmişliğin düşürülmesi halinde bunun etkisi ile duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı tükenmişlik düzeylerinin de azalabileceğine işaret etmesi bakımından önemlidir.

YEM analizleri; tükenmişlik döngüsünde, duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı, duyarsızlaşmanın da düşük kişisel başarıyı yordadığını göstermiştir. Ayrıca duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı düzeyini anlamlı olarak yordamadığı görülmüştür. Bunlara ek olarak, duygusal tükenmişlik ile düşük kişisel başarı ilişkisinde duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamıştır. Bu bulgu alanyazındaki temel kabuller ile de tutarlılık göstermektedir.

Tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolüne ilişkin YEM analizleri; duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşma ile öz yeterlik düzeyini doğrudan ve duyarsızlaşmayı öz yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak öngördüğünü göstermiştir. Diğer bir ifadeyle duygusal tükenmişlik

ile duyarsızlaşma ilişkisinde öz yeterlik inancı kısmi aracılık rolü oynamaktadır. Bunlara ek olarak analizler, duygusal tükenmişliğin düşük kişisel başarı algısını doğrudan ön görmediğini ancak öz yeterlik ve duyarsızlaşma aracılığıyla dolaylı olarak ön gördüğünü göstermiştir. Buna göre duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlik inancı ile duyarsızlaşma tam aracılık rolü oynamıştır.

Elde edilen diğer bulgulardan, duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı ve öz yeterlilik düzeyini doğrudan yordadığı görülmüştür. Analizler ayrıca, duyarsızlaşmanın düşük kişisel başarı algısını öz yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak da öngördüğünü göstermiştir. Bu bulguya göre, duyarsızlaşma ile düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlik inancı kısmi aracılık rolü oynamıştır.

Bütün bu bulgular Brouwers ve Tomic (2000) ve Skaalvik ve Skaalvik (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile genel olarak paralellik göstermektedir. Bu araştırmalarda tükenmişlik ile öz yeterlik arasında negatif bir ilişkinin varlığına işaret edilerek, öz yeterlik düzeyi yükseldikçe tükenmişlik duygusu düzeyinde düşme olduğu belirtilmiştir.

Duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşmayı ve öz yeterlik düzeyini doğrudan ve duyarsızlaşmayı öz yeterlik aracılığıyla dolaylı olarak ön görmesi, öğretmenlerde öz yeterlik düzeyi arttığında duygusal tükenmişliğin, böylece duyarsızlaşmanın düşeceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Ayrıca duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlik inancı ile duyarsızlaşmanın tam aracılık rolü oynaması, düşük kişisel başarı düzeyinin öz yeterlik ve duyarsızlaşma düzeyleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna göre, duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşma üzerinden düşük kişisel başarıyı olumsuz etkilememesi için, yine öz yeterlik algısının güçlendirilmesinin katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Son olarak, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı ilişkisinde öz yeterlik algısının kısmi aracılık rolü oynaması, öz yeterlik düzeyi yükseldikçe düşük kişisel başarı düzeyinin düşebileceğini göstermektedir. Bu değerlendirmeler ve diğer çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada yapılan çeşitli türden analizler ışığında, tükenmişlik düzeyinin alanyazında belirtilen diğer değişkenlere ek olarak öğretmen öz yeterliği ile de açıklanabileceği dolayısıyla öz yeterlik inancının tükenmişliğin güçlü bir nedeni olduğu söylenebilir.

Özetle, öz yeterlik ile tükenmişliğin anlamlı negatif ilişkisine, öz yeterliğin tükenmişliği yordadığına ve öz yeterliğin tükenmişlik döngüsünde aracılık rolü oynadığına ilişkin bulgulardan hareketle, kısaca öz yeterlik algısı yükseldikçe tükenmişlik düzeyinin düştüğü söylenebilir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirmek için farklı öğretim stratejilerini kullanma, öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimini etkili olarak gerçekleştirme yeterliklerinin hem eğitim öğretim süreçleri hem de psikoeğitim programlarının uygulanması yoluyla güçlendirilmesinin tükenmişlik düzeyini düşük tutmak açısından katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin alan eğitimi yeterliklerini arttıracak süreklilik arz eden hizmet içi eğitimlerin yapılması, lisansüstü programlarından yararlanmalarının sağlanması ve güncel kavramsal ve kuramsal çerçevelerin işlendiği eğitsel materyallerle desteklenmeleri öğretmenlerde öz yeterlik algısını

güçlendirilebilir. Ayrıca, duygusal tükenmişliğin duyarsızlaşma aracılığıyla düşük kişisel başarıyı yordadığına ilişkin bulgular, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyini düşürmek için kişisel sosyal yapıyı güçlendirici aktivitelerin gerçekleştirilmesinin, bu amaçla hazırlanan psikolojik sağlamlık düzeyini ve stresle başa çıkma gücünü arttıracak psikoeğitim programlarının uygulanmasının hem öğretmenlerin psikolojik iyi olma hali hem de eğitim öğretim faaliyetlerinin etkililiği açısından eğitsel değeri güçlü işaretler olarak değerlendirilebilir. Bunlara ek olarak, tükenmişliğin öğretmenlerin günlük yaşam pratiklerindeki enerji ve güç kaybı, kendilerinden beklentiler sonucu oluşan yıpranma ve yorulma, kişisel yaşamdaki stres, performans beklentisi, alan doyumu, kişisel beklentiler, motivasyon, benlik ve kişilik dayanıklılığı (Çam, 1992) gibi nedenlerden kaynaklandığı düşünüldüğünde, bu faktörlerin olumsuz etkilerini azaltıcı yaklaşımların milli eğitim yöneticileri, deneticileri ve öğretmen eğiticileri (akademisyenler) tarafından sergilenmesi ve ilgili çalışmaların yapılması katkı sağlayıcı olabilir. Yanı sıra, aile katılımının okul öncesi eğitimin önemli bir destekleyici parçası olduğu düşünüldüğünde, ailenin bir sistem olarak sağlıklı çalışarak işlevsel olması yönünde yapılacak çalışmaların (aile danışmanlığı vb.) da, çocuk eğitimine ailenin sağlayabileceği olumlu katkılar nedeniyle, öğretmen tükenmişliğini azaltabileceği düşünülebilir.

Bütün bu değerlendirmelerin dışında, araştırmacılar tarafından genel öz yeterliğin öğretmen tükenmişliği ile ilişkisinin ve gerek öğretmen öz yeterliğini güçlendirecek gerekse tükenmişliği minimize edecek psikoeğitim programlarının etkilerinin incelendiği çalışmaların yapılmasının da öğretmenler için yararlı olacağı ve alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Son olarak, tükenmişlik ve öz yeterlik değişkenlerinin çalışıldığı bu çalışmanın, öğretmenlerin psikolojik sağlığını ve eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin alanyazına, elde edilen sonuçlar bakımından önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Ek olarak, çalışmanın kuramsal perspektif geliştirmeye ve uygulamaya dönük çıktılarının olduğunu da söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA

- Ahola, K., & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104, 103-110.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul- Pendik örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çortu, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *Elementary Education Online*, 9(2), 807-815.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 28-32.

- Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy. Mechanism In Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, 6, *Six theories of child development*, 1-60. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, 400- 411.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Boudreau, D., Santen, S. A., Hemphill R. R., & Dobson J. (2004). Burnout in medical students: Examining the prevalence and predisposing factors during the four years of medical school. *Annals of Emergency Medicine*, 44(4), 75-76.
- Buluş, M. (2000). Kişisel beceriler ve kişilik özellikleri çerçevesinde öğretmen etkililiği. *Yaşadıkça Eğitim*, 68, 33-36.
- Buluş, M. (2011). Öğretmen adaylarında bireysel farklılıklar perspektifinden amaç yönelimleri, denetim odağı ve akademik başarı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 529-546.
- Bümen, N. (2010) The relationship between demographics, self-efficacy, and burnout among teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 16-35.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.

- Brouwers, A., Tomic, W., & Evers, W. J. G. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Chang, E., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students. *Personality and Individual Differences*, 29, 255-263.
- Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Çam, O. (1992). *Tükenmişlik envanterinin geçerlik ve güvenirliğinin araştırılması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, Ankara.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çapri B, Özkendir, O.M., Özkurt B. ve Karakuş, F. (2012). Investigation of pre-service teachers' attitudes towards physics lesson and self-efficacy beliefs according to their gender, departments and perceived success in physics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 1034-1039.
- Demirtaş, H. ve Çağlar, Ç. (2012). Okul müdürlerinin öz yeterlik inançları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1-22.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli, Türkiye
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández- Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Eaton, M. J., & Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and Non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433- 440.
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Etzion, D., & Zvi, Z. (2004) *Stress and burnout among students before and after the Passover break-Vacation activities and personality variables as moderators*. Presented Star 25th. International Conference, Amsterdam. <http://reanati.tau.ac.il/Uploads/Personnel/EtzionVitae.pdf>

- Fives, H., Hamman, D., & Olivárez, A. (2007). Does burnout begin during student teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student teaching semester. *Teaching and Teacher Education*, 23, 916-934.
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Gündüz, B. (2012). Self-efficacy and burnout in professional school counselors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 1761-1767.
- Grayson, J., & Alvarez, K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349-1363.
- Harmanda, E. D. (2011). *Ankara il merkezinde görev yapan okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocuklarda görülen istenmeyen davranışları değerlendirmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hughes, T. M., & McNelis, M. C. (1987, November) *The prediction of teacher burnout through personality type, critical thinking, and self-concept*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research association, Washington, DC.
- Isık, İ. (2001). *Öz-yeterlilik inancı yönetici rolleri açısından bir inceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Jacobs, S., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Students Development*, 44 (3), 291-303.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, Türkiye.
- Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.

- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (20. Baskı), Ankara: Nobel Dağıtım.
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Maehr, M., & Pintrich, P. R. (1997). *Advances in motivation and achievement* (10), 1-49, Greenwich, CT: JAI Press.
- Mardanı, N, Baghelanı, E., & Azızı, R. (2015). Exploring the relationship between self-efficacy and burnout: The case of iranian efl teachers. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Bilimleri Dergisi*, 36 (3), 3538-3548.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992). Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Nores, M., & Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 29 (2), 271–282.
- Oktay, A. (1985). Okul öncesi eğitim kurumlarının sorunları ve öneriler. *Ya-pa Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri 23*. İstanbul: Ya-pa Yayın Pazarlama, 23, 107-114.
- Orçan, M. (2013). Examination of self-efficacy and burnout dynamics of preschool teachers in Turkey and the United States. *European Journal of Educational Research*, 2(1), 25-35.
- Özer, N. (2013). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15 (5), 682-691.
- Özgür, B. B. (2007). *İngilizce öğretmenlerinin iş tatminleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Öztürk, G. (2008). *Devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çalışma koşulları, öz yeterlikleri ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Salamı, S. O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality education, *European Journal of Educational Studies*, 2 (3), 247-257.
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Erik-Nuirmi, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior, Journal of Vocational Behavior*, 75 (2), 162-172.
- Sarıçam, H. ve Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y. ve Eser, İ. (2014). A study on the relationship between teacher self-efficacy and burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Sharp, C. (2002). Study Support And The Development Of Self-Regulated Learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Şahin, E. (2010). *İlköğretim öğretmenlerinde yaratıcılık, mesleki tükenmişlik ve yaşam doyumu*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya, Türkiye.
- Telef, B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10 (1), 91-108.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlik algılarının, iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

- Toplu, N. Y. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, Türkiye.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 785–805.
- Watts, G. J. (2013). *Relationship among self-efficacy, social support, job satisfaction, and teacher-related burnout*. Unpublished PhD thesis, Northcentral University, Prescott Valley, Arizona, USA.
- Watson, R., Deary, I., Thompson, D., & Li, G. (2008). A study of stress and burnout in nursing students in Hong Kong: A questionnaire survey, *International Journal of Nursing Studies*, 45(10), 1534-1542.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Yang, H.J., & Farn, C.K. (2004). An investigation the factors affecting MIS students burnout in Technical -Vocational College. *Computers in Human Behavior*, 21(6), 917-932.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, 30(5), 485-493.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623–2626.
- Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*, 202–231. New York: Cambridge Univ. Press.

EXTENDED SUMMARY

CYCLE OF THE SENSE OF BURNOUT AND THE MEDIATION ROLE OF SELF-EFFICACY IN BURNOUT IN PRESCHOOL TEACHERS

Purpose and Significance:

Teachers' educational activities are effected by plenty of dynamics such as personal, social, cultural and educational frames that surround them from far to near. The role of these factors in structuring teacher proficiencies and psychological well being is supported by the findings of researches. Teacher self-efficacy and burnout can be seen as two of these personal variables. Literature shows that these variables have significantly predictor role in cognitive, emotional and behavioral reactions of teachers in and out of class environment. However, there is little research documenting the relationships between the preschool teachers' self-efficacy perceptions and burnout together. Also there is no research demonstrating the predictive power of self-efficacy on burnout and whether the self-efficacy perception plays a mediation role in the cycle of the sense of burnout in preschool teachers. Additionally, the need to understand the nature of the relations between various theories and thus to explain the differences in the quality of teachers' behaviours is obvious. Following this view, the objective of this study was to test the predictive power of self-efficacy perception on the level of burnout, how the cycle of the sense of burnout works and whether the self-efficacy perception plays a mediation role in the cycle of the sense of burnout in preschool teachers.

Method:

While conducting the research, the descriptive survey model was used. A total number of 236 preschool teachers in Denizli participated to the study. Teacher Self-Efficacy Scale (Tschannen-Moran and Hoy, 2001) which was adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) and Maslach Burnout Inventory (Maslach and Jackson, 1981) which was adapted to Turkish by Ergin (1992) were used to gather the data. The bivariate correlation coefficients, regression and structural equation model analyses were performed by using SPSS and AMOS programs to test and answer the questions conducted in the study.

Results:

Results showed that the self-efficacy peception predicted the level of burnout meaningfully, depersonalization plays a mediation role in the relationship between emotional burnout and low personal accomplishment and finally the self-efficacy perception plays a mediation role in the cycle of the sense of burnout.

Discussion and Conclusions:

According to the results obtained in this study, it can be said that as the level of sense of self-efficacy increases the level of burnout decreases. For that reason, to enhance teachers capabilities for implementing different instructional strategies, engaging students to academic works and managing classroom effectively with psychoeducational programs will strengthen their beliefs about their self. Thus preschool teachers burnout level could be diminished and this case may serve for their effectiveness in school and psychological well being.