

The Mediating Role of Self-Compassion in the Effects of Teachers' Self-Efficacy on Stress and Burnout in Face-to-face and Online Education

Mehmet YILDIZ¹ & Nezihe TÜFEKÇİ²

Keywords

Self-efficacy,
self-compassion,
job stress,
burnout.

Abstract

The distinction between face-to-face and online education has emerged as a reflection of the covid-19 epidemic period. In addition to the individual characteristics of teachers, the situations created by face-to-face and online education can cause different psychological results. From this point of view, in this study, it was aimed to investigate the mediating role of self-compassion in the effect of teachers' self-efficacy on stress and burnout in face-to-face and online education. The research was carried out with the teachers working in three different schools in Isparta. An online questionnaire was sent to teachers working in primary, secondary and high schools. By ensuring the participation of all teachers in the schools that are the subject of the research, a data set was created with 107 questionnaires. The data set was analyzed using the Process plugin via the SPSS package program. As a result of the analysis, it was concluded that teachers' self-efficacy in face-to-face education did not cause stress and burnout. However, it has been concluded that teachers' self-efficacy in online education causes stress and burnout, and even self-compassion has a partial mediating role in this effect.

Article History

Received
11 Mar, 2023
Accepted
26 May, 2023

Yüz yüze ve Çevrimiçi Eğitimde Öğretmenlerin Öz-Yeterliliklerinin Strese ve Tükenmişliğe Etkisinde Öz-Şefkatin Aracılık Rolü

Anahtar Kelimeler

Öz-yeterlilik, öz-şefkat, iş stresi, tükenmişlik.

Özet

Yüz yüze ve çevrimiçi eğitim ayrımı covid-19 salgın döneminin bir yansıması olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bireysel özelliklerinin yanı sıra yüz yüze ve çevrimiçi eğitimin ortaya çıkardığı durumlar farklı psikolojik sonuçlara neden olabilmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada yüz yüze ve çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinde öz-şefkatin aracılık rolünün araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma Isparta ilindeki üç farklı kademedeki okulda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere çevrimiçi hazırlanan anket formu iletilmiştir. Araştırmaya konu olan okullarda araştırmayı kabul eden öğretmenlerin katılımı sağlanarak 107 anket formuyla veri seti oluşturulmuştur. Veri seti SPSS paket

¹ ORCID: 0000-0002-8923-6196. Müdür, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul Ticaret Odası Şehit Mustafa Gözütok Ortaokulu, rumnaz68@gmail.com

² Corresponding Author. ORCID: 0000-0002-8557-7823. Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, nezihetufekci@sdu.edu.tr

Makale Geçmişi
Alınan Tarih
11 Mart 2023
Kabul Tarihi
26 Mayıs 2023

programı aracılığı ile Process eklentisi kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinin olduğu hatta öz-şefkatin de bu etkide kısmi aracılık rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

1. Giriş

Covid-19 tüm dünyayı etkisi altına almış olan bir salgın olarak birçok farklı alanda önemli değişikliklerin ve yeni uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. 2020 yılında Türkiye’de de görülmeye başlanan covid-19 salgınıyla beraber tüm sektörler devrim niteliği taşıyan gelişmelere sahne olmuştur. Bu gelişmeler paralelinde hemen hemen her sektörün iş yapma şekillerinde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Eğitim sektörünün her kademesinde yer alan bireyler de köklü değişikliklere maruz kalmışlardır. Özellikle öğretmenler covid-19 salgını nedeniyle çevrimiçi eğitime hızla uyum sağlama ihtiyacıyla karşı karşıya kalmışlardır. Çevrimiçi eğitime genellikle bilgi dağıtımı hakimdir ve öğretmenler, etkinleştirici ve öğrenci merkezli çevrimiçi eğitim sağlama konusundaki zorlukları yaşayarak öğrenmişlerdir (Hodges vd., 2020; König vd., 2020). Covid-19 salgını sırasında Finlandiya’da lise düzeyinde yürütülen bir araştırmada çoğunlukla öğretmenlerin çevrimiçi iletişimle ilgili önceki deneyimleri nedeniyle çevrimiçi eğitimin başarılı bir şekilde uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin çoğunlukla etkileşim eksikliği ve yetersiz öğrenci katılımıyla ders yapma gibi zorluklarla karşı karşıya kaldıklarına yönelik sonuçları ortaya koyan çalışmalar da yapılmıştır (Niemi ve Kousa, 2020). Ayrıca çevrimiçi eğitimi planlamayı zaman alıcı olarak değerlendirdikleri; öğretmenlerin, öğrencilerinin gelişim ve öğrenmelerinden endişe duyduklarını ifade eden çalışmalar da literatürde yerini almıştır (Niemi ve Kousa, 2020). Araştırmalar, öğrenci merkezli eğitimin öğretmenlerin özverileri ve olumlu duygularıyla ilişkili olduğunu, bilgi dağıtımına dayalı eğitimin ise eğitime yönelik olumsuz duygularla ilişkili olduğunu göstermiştir (Postareff ve Lindblom-Ylänne, 2011). Bu nedenle etkileşimli öğrenci merkezli uygulamaları gerçekleştirmenin zorluklarını gösteren çevrimiçi öğretim, öğretmen refahını yüz yüze eğitimden daha fazla tehdit edebilmektedir. Covid-19 salgınından önce yapılan araştırmalar, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarıyla ilgili endişe verici sonuçların var olduğuna işaret etmektedir (Pyhältö vd., 2021). Bu duruma çevrimiçi eğitimin öğretmenlerin refahına getirdiği ek zorluklarla birleştiren covid-19 salgını, öğretmenlerin iş yapma şekillerinde köklü değişikliklere neden olmuştur. Öğretmenler arasında eğitimle ilgili refahı ele alma ihtiyacı yaygın olarak kabul edilmektedir (Pyhältö vd., 2021; Salmela-Aro vd., 2019; Taylor vd, 2016). Öğretmenler arasında öz-şefkat ve iyilik hali arasındaki bağlantı hakkında yeterli çalışmanın olmadığı da söylenebilmektedir (Roeser vd., 2013). Öz-şefkat öğretmenlerin davranışlarını etkileyen yapısıyla araştırmalarda aracı değişken olarak da kullanılabilir (Barnard ve Curry, 2011; Bluth ve Neff, 2018). Buradan hareketle bu araştırmada yüz yüze ve çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinde öz-şefkatin aracılık rolünün araştırılmasına yönelik bir model önerilmiştir. Bu model istatistiksel yöntemlerle analiz edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmada öncelikle kavramsal çerçeve üzerinde durulmuştur. Kavramsal çerçeve açıklanırken araştırmaya konu olan

değişkenler üzerinde durulmuş ve araştırmadaki değişkenler arasındaki ilişkiler açıklanarak hipotezler önerilmiştir. Hipotezlere bağlı olarak oluşturulan model ise araştırma bölümünde ele alınmıştır. Araştırma bölümünün tasarımında araştırmamanın amacı, yöntemi ve bulguları üzerinden hareketle değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma bulguları sonuç bölümünde tartışılarak araştırmamanın sonuçları üzerinde durulmuştur.

2. Kavramsal Çerçeve

Araştırmanın kavramsal çerçevesi öz-yeterlilik, öz-şefkat, stres ve tükenmişlik ekseninde açıklanacaktır.

2.1. Öğretmen Öz-yeterliliği

Literatürde öğretmenlerin öz-yeterliliğine ilişkin yapılan araştırmaların çoğunlukla “sosyal bilişsel teori”³ ekseninde ele alındığı görülmektedir (Bandura, 1997). Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları, “belirli bir bağlamda belirli bir öğretim görevini başarıyla yerine getirmek için gereken eylemleri düzenleme ve yürütme becerisine sahip olan öğretmen inancı” olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bir diğer ifade ile öz-yeterlilik, kişinin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyerek başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine ilişkin kendine olan inancı olarak da açıklanmaktadır (Bandura, 1997). Bu kapsamda öz-yeterlilik, kişinin performansına olan güveni olarak da ifade edilmektedir (Açıkgöz, 1996). Öz-yeterlilik inancı, bireyin düşüncelerini, hedeflerini, yaşam tarzını, zorluklar karşısında gösterdiği çabaları ve çabalarının sonucundaki çıktılarını etkilemektedir (Bandura, 2001). Herhangi bir zorlukla karşılaşan birey, yetenekleri hakkında ciddi endişeler taşıyorsa, zorluğu ortadan kaldırmak için yavaşlayabilir veya yapmayı bırakabilir. Öte yandan, yeteneklerine güveni tam olan birey, zorlanma durumunda sorunu çözme konusunda daha kararlı olacak ve çözme konusunda bir duruş ortaya koyacaktır (Hazır Bıkmaz, 2002). Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenin işine ilişkin öz-yeterliliği; eylemlerini, örgütsel performansını ve okulda karşılaşacağı sorunların üstesinden gelme etkinliğini etkileyen önemli bir unsur olarak ele alınabilmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterliliği, öğretmenin göreve özgü üç yeterliliğine olan inancını yansıtan çok boyutlu bir yapıdır. Bunlar; öğrenci katılımı (örneğin, öğrencileri okulda başarılı olmaları için motive etmek), öğretim stratejileri (örneğin, çeşitli değerlendirme stratejileri kullanmak) ve sınıf yönetimi (örneğin, çocukların sınıf kurallarına uymasını sağlama) olarak açıklanabilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Özellikle psikolojik iyi oluş için daha yüksek refah düzeyine sahip öğretmenler (örneğin, akranlar ve öğrencilerle olumlu ilişkiler, kişisel başarı), öz-yeterliliklerini artıran stresörlerle başa çıkmak için daha fazla kaynağa sahip olma eğilimindedirler. Tek yönlü bir bağlantının dışında, öğretmenlerin iyi oluşları ile

³ Sosyal Bilişsel Teori, Bandura (1997) tarafında sosyal öğrenme konusunda çizdiği ileri kuramsal çerçeve ile ortaya çıkmıştır. Sosyal Bilişsel teoride şu şekilde açıklanmaktadır: “Sosyal yapısal faktörler, davranış etkileri ortaya çıkarmak için kendi sistemsel psikolojik mekanizmalarını kullanmaktadırlar. Böylece, ekonomik durumlar, statüler, eğitim ve aile yapıları; insanların istekleri, yararları, kişisel standartları, duygu durumları ve diğer düzenleyici etkilerin üzerindeki etkili konumu sayesinde dolaylı olarak davranışı ciddi bir biçimde etkileyebilmektedir.” Ayrıntılı bilgi için bkz. Bandura (1997).

öz-yeterlikleri arasındaki ilişki çift yönlü de olabilir. Daha yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler, öğretim görevlerini yerine getirme konusunda daha yetenekli olacaktır, bu nedenle öz-yeterliği düşük olanlara göre daha az stres yaşadıkları söylenebilir (Zee ve Koomen, 2016). Tutarlı bir şekilde araştırmalar, daha yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenlerin iş tatmini, bağlılık, elde tutma ve daha düşük stres ve tükenmişlik düzeyleri açısından daha olumlu iyi oluş gösterme eğiliminde olduğunu göstermiştir (Granziera ve Perera, 2019). Birlikte ele alındığında, öğretmenlerin esenliği ile öğretmenlerin öz yeterliği arasında karşılıklı bir ilişki vardır ve her ikisi de kaliteli eğitimin hayati göstergeleri gibi görünmektedir. Öz-yeterliliğin öğretmenlerin çalışma yaşamında birçok durumsal yapıda farklı değişkenleri etkileyebilme potansiyelinin varlığından hareketle bu araştırmada bağımsız değişken olarak kullanılmış, araştırmada önerilen modele bu çerçevede dahil edilmiştir.

2.2. Öğretmen öz-şefkati

Öz-şefkat psikolojik uyumda etkili olan ve iş yaşamının her aşamasında bireyin karşılaşabileceği önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Öz-şefkat kavramı bireylerin başkaları için gösterdiği şefkati kendisine de gösterebilmesi olarak açıklanmaktadır. Öz-şefkat özellikle olumsuz durumlar ile başa çıkmak için bireyin içsel kaynaklardan biri olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda değerlendirilen öz-şefkat kavramı bireyin kendisinin başarısızlığını, yetersizliğini ve acısını yargılamadan anlamaya çalışması olarak da ifade edilebilmektedir (Neff, 2003). Öz-şefkatin yaşam doyumu, olumlu duygular, psikolojik belirtiler ve duygusal iyilik hali ile pozitif bir ilişkisinin olduğundan bahsedilebilir (MacBeth ve Gumley, 2012). Öz-şefkatli bireyler, bu tür örgütsel çıktıları açıklamaya katkıda bulunan daha uyumlu profillere sahiptirler. Örneğin, öz-şefkat düşük zihin-düşünme düzeyi ile (Johnson ve O'Brien 2013, Odou ve Brinker, 2014), olumsuz değerlendirilme korkusu (Vernon vd., 2013), kaçınmanın azalması (Krieger vd., 2013), rahatsız edici düşünce ve duyguların bastırılması ve kendinden emin duygusal becerilerin geliştirilmesi (Neff vd., 2005) ile ilişkilidir. Atharyan vd. (2018), öz-şefkatin iş stresini azaltmada önemli bir rol oynadığını göstermişlerdir. Bunun yanı sıra, diğer araştırmalar, öz-şefkati yüksek olan kişilerin daha az akıl yürütmeye sahip olduklarını ve bunun yerine kişisel çatışmalar, depresyon, kaygı ve idealizm ile mücadele etmek için daha yüksek motivasyona sahip olduklarını göstermektedir (Van Dam vd., 2011). Ayrıca öz-şefkatli kişinin stresli durumlarla karşılaşmaya hazırlıklı olduğu ve gerektiğinde bu durumla mücadele edebilecek bir yapıda olduğu da ifade edilmektedir (Allen vd., 2012). Bununla birlikte öz-şefkatli olmanın duygusal iyilik hali ile güçlü bir ilişkisinden bahsedilmektedir (Bluth ve Blanton, 2015). Öz-şefkat olumsuz ve olumlu değişikliklere neden olabilecek bir yapıda yer alması, zaman içerisinde hem neden hem de sonuç oluşturabilecek bireysel davranışlar ortaya çıkarabilmesi nedeniyle bu araştırma kapsamında aracı değişken olarak ele alınmıştır.

2.3. Öğretmen İş Stresi

İş stresi, iş yerinde yaşanan bir tür stres türü olarak değerlendirilmektedir. İş ortamında anormal ve uygunsuz davranışlara ve iş doyumusuzluğuna yol açabilmektedir (Ahsan vd., 2009). İş stresi ve aşırı çalışma kaygısı yüksek olan kişiler kısa sürede kendilerini olumsuz etkileyecek sosyal, psikolojik, fiziksel, ailevi

performans çıktılarla karşılaşabilmekte ve böylece hem üretim performansı düşebilmekte hem de iş doyumsuzlukları artabilmektedir (Lazuras vd., 2009; Schaufeli ve Taris, 2014). Ayrıca iş stresi, psikolojik ve zihinsel dengesizliğe ve iş doyumsuzluğu ve işten ayrılma gibi sonuçlara yol açabilmektedir (Ouellette vd., 2018). Bilişsel çalışmalar, iş stresi ile kaygı, depresyon ve duygusal iyilik halindeki azalma arasında anlamlı derecede pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir (Schaufeli ve Taris, 2014). Bu nedenle, öğretmenler arasında iş stresini azaltmaya yönelik duygusal iyi oluş ele alınması gereken temel bileşenlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Van vd., 2000).

İş stresinin çok farklı nedenleri olabilmektedir. Yöneticilerin çalışanlarından beklediği ulaşılması zor olan yüksek hedefler, çalışanın iş ortamında işini kaybetme korkusuyla iş yapması, yöneticinin taleplerini karşılamak zorunda olma hissi vb. unsurlar iş stresini tetiklemektedir. Günümüz iş yaşamının ortaya çıkardığı rekabetçi iş ortamı, teknolojik gelişmelerle güncellenen ve farklılaşan iş yapma şekillerinin ortaya çıkardığı aşırı yoğun çalışma hayatı, iş stresine neden olan unsurları daha belirgin hale getirmiştir. Bununla birlikte iş stresinin ortaya çıkardığı unsurları daha hissedilir hale getirdiğinden bahsedilebilir. İş stresinin daha ileri boyutunda da bazı hastalıkların ortaya çıkması, güvensiz çalışma ortamının oluşması, iletişim süreçlerinin bozulması ve bunlara bağlı olarak da iş yaşamının olumsuz etkilenmesi durumu oluşmaktadır (Keser, 2013). İş stresinin olumsuz sonuçlarının bulunmasına rağmen yönetilebilir bir süreç olduğu da ihmal edilmemesi gereken önemli bir ayrıntıdır. Özellikle iş stresine bağlı olarak öğretmenlerin fiziksel ve psikolojik olumsuzluklar yaşaması, iş verimliliğini olumsuz yönde etkilemesi, işe devamsızlığı arttırması ve stresin diğer çalışma arkadaşlarına yansımaları eğitimde stresin doğru yönetilmesi gerekliliğini daha da ön plana çıkarmaktadır (Balcı, 2000). Burada yapılan açıklamalar çerçevesinde iş stresinin etkilendiği birçok faktör bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada iş stresi diğer faktörlerden etkilenebilen yapısı nedeniyle bağımlı değişken olarak modele dahil edilmiştir.

2.4. Öğretmen Tükenmişliği

Eğitimde çeşitli engeller ve risk faktörleri, öğretmenler arasında kronik stres yaratma eğilimleri tükenmişliği ortaya çıkarma potansiyelini barındırmaktadır. Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliği kronik iş stresine bir yanıt olarak kavramsallaştırarak, tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve azalan kişisel başarı hissi olmak üzere üç bileşen ile açıklamışlardır. Duygusal tükenme, iş yükümlülükleriyle başa çıkmak için gereken enerji ve duygusal kaynakların eksikliğini ifade etmektedir. Duyarsızlaşma, diğer insanlarla empati eksikliği ile karakterize edilir. Azalan kişisel başarı hissi ise yeni zorluklarla yüzleşmekten kaçınma ve tatmin olmamış hissetme olarak ifade edilmektedir (García-Carmona vd., 2019).

Öğretmenler arasındaki tükenmişliği ve bununla ilgili faktörleri anlamaya yönelik dikkat çeken çalışmalar literatürde bulunmaktadır (Kyriacou, 2001). Öğretmen tükenmişliğine ilişkin yapılan çalışmalarda; sadece öğretmenlerin fiziksel sağlıkları (Hakanen vd., 2006), ruh sağlıkları (Schonfeld ve Bianchi, 2016) ve iş tatminleri açısından öğretmenlerin iyi oluşları üzerinde önemli olumsuz etkileri olduğunu gösteren (Klassen vd., 2010; Robinson vd., 2019; Skaalvik ve Skaalvik, 2009; 2011)

çalışmalar için değil, aynı zamanda öğrenci başarısı için (Herman vd., 2018; Klusmann vd., 2016) ve eğitim sorunlarının düzeltilmesine yönelik (Jennings ve Greenberg, 2009; Oberle ve Schonert-Reichl, 2016) çalışmalar da yer almaktadır. Öğretmenler arasında tükenmişlik, yüksek devamsızlık, emeklilik ve devir oranları (Ingersoll ve May 2012; Schonfeld, 2001) ve düşük iş performansı, hizmet kalitesi (Klusmann vd., 2008) ile de ilişkilendirilmiştir. Öğretmen tükenmişliğinin öğretmen, öğrenci, örgütsel ve toplumsal düzeylerde olumsuz sonuçları olduğu için öğretmen tükenmişliği ile ilgili faktörler daha fazla dikkat gerektirmektedir. Burada yapılan açıklamalar çerçevesinde öğretmen tükenmişliğinin birçok faktörden etkilendiğinden bahsedilebilir. Bu nedenle bu araştırmada tükenmişlik değişkenlerden etkilenen yapısı ile modele dahil edilmiştir.

2.5. Teorik Altyapı ve Hipotezler

Araştırmanın teorik altyapısı araştırma kapsamında ele alınan değişkenlerin literatürde birlikte ele alınmasıyla ortaya çıkmış ve buna bağlı olarak araştırmanın modeli şekillenmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenler ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler sırasıyla açıklanacaktır.

Öz-yeterlilik ile iş stresi ilişkisi: Literatürde yapılmış olan birçok çalışma, öz-yeterliliğin insanların düşünme, hissetme ve davranışlarını etkileyebileceğini göstermiştir. Genel olarak düşük öz-yeterliliğe sahip bireylerin, daha düşük benlik saygısına ve başarı hissine, daha az güvene sahip olma ve çaresizlik, depresyon ve kaygı hissetme olasılıklarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna karşılık yüksek öz-yeterliliğe sahip kişiler, daha yüksek benlik saygısına ve yeteneklerine daha fazla güvenme eğilimindedir. Yeni ortamlar tanımayı, yeni fırsatlar keşfetmeyi ve zorlu hedefler belirleyip onlara bağlı kalmayı severler. Aksiliklerle karşılaştıklarında bile hızla toparlanıp hedeflerine bağlı kalabilmektedirler (Lane vd., 2004; Schwarzer ve Hallum, 2008). Luthans vd. (2007) daha yüksek öz-yeterliliğin, bireylerin zorlu görevlerde başarılı olma olasılığını artırdığına dikkat çekmişlerdir. Umut ve öz-yeterliliğin her ikisi de amaca yönelik düşünce ve davranışa odaklansa da, umut teorisi durumlar arası amaca yönelik düşünceye vurgu yaparken öz-yeterlilik kavramı duruma özgü hedeflere odaklanmaktadır (Snyder, 2000). Öz-yeterlilik ile iş tatmini ve iş stresi arasındaki ilişkilerle ilgili olarak, eğitim alanında yapılan çalışmalarda eğitimciler arasında düşük öz-yeterliliğin iş stresiyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğu ve yüksek öz-yeterliliğin iş tatminiyle olumlu bir şekilde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Bu çerçevede araştırmanın kapsamına göre öz-yeterliliğin iş stresi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yüz yüze ve çevrimiçi eğitim için aşağıdaki hipotezler önerilmiştir:

H1a: Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin iş stresi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H1b: Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin iş stresi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Öz-yeterlilik ile tükenmişlik ilişkisi: Öz-yeterlilik ile tükenmişlik arasında negatif ilişki literatürde sıklıkla karşılaşılan köklü bir bulgu olarak değerlendirilebilir (Aloe vd., 2014; Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Tüm meslek grupları için yapılan bir çalışmada öz-yeterliliğin, tükenmişlik ile negatif ilişkisinin olduğu vurgulanmıştır

(Shoji vd., 2016). Zee ve Koomen (2016) öğretmenlerdeki öz-yeterlilik düzeylerine ilişkin incelemelerinde öz-yeterliliğin tükenmişlikle negatif ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Literatürde yer alan çalışmalar, iş stresi (Schwarzer ve Hallum, 2008), öğretim uygulamaları ve sınıftaki öğrenci stresörleri (Martin vd., 2012) ve sınıfla ilgili zorluklar (Betoret, 2009) gibi değişkenleri aracı değişken olarak ele almışlardır. Bu çerçevede araştırmanın kapsamına göre öz-yeterliliğin tükenmişlik üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yüz yüze ve çevrimiçi eğitim için aşağıdaki hipotezler önerilmiştir:

H2a: Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H2b: Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

Öz-şefkatin aracı olduğu ilişkiler: Literatürde örgüt kültürü ve örgüte ilişkin yapılan çalışmalarda öz-şefkatin aracılık rolünün zaman zaman ele alındığı görülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın kapsamına göre öz-şefkatin aracılık rolünü belirlemek amacıyla yüz yüze ve çevrimiçi eğitim için aşağıdaki hipotezler önerilmiştir:

H3a: Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin iş stresi üzerinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır.

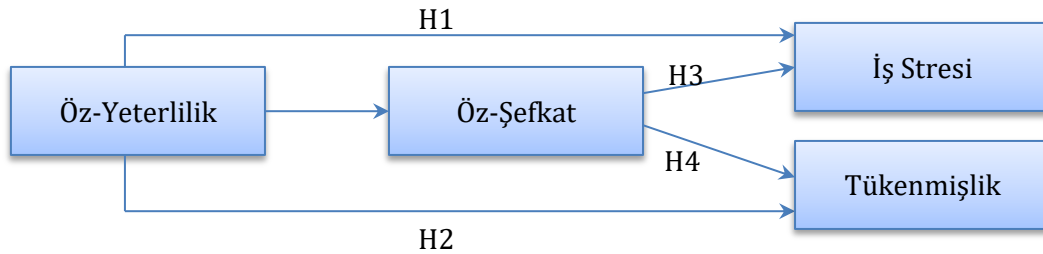
H3b: Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin iş stresi üzerinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır.

H4a: Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin tükenmişlik üzerinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır.

H4b: Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin tükenmişlik üzerinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır.

Araştırmanın dayandığı bu teorik temel çerçevesinde araştırmada aşağıdaki araştırma modeli test edilmiştir.

Şekil 1. Araştırma Modeli



Şekil 1’de gösterilen modele göre öz-yeterlilik bağımsız değişkeninin iş stresi ve tükenmişlik üzerinde etkisinin yanı sıra öz-şefkatin aracılık rolü araştırılacaktır. Modelde bağımlı değişkenler olarak ele alınan iş stresi ve tükenmişlik değişkenleri üzerinde etki eden faktörler oklarla gösterilmiştir. Araştırmada önerilen bu model istatistiki yöntemlerle test edilmiştir.

3. Araştırma

Yüz yüze ve çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinde öz-şefkatin aracılık rolünün belirlenmeye çalışıldığı bu araştırma kapsamında öncelikle araştırmanın amacı, ardından araştırmanın yöntemi ve son olarak da araştırmada elde edilen bulgular sırasıyla açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, yüz yüze ve çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinde öz-şefkatin aracılık rolünün araştırılmasıdır. Özellikle covid-19 salgın döneminde eğitimde çevrimiçi yöntemlerin benimsenmesinin öğretmenlerin stresinde ve tükenmişlik düzeylerinde farklılıklar ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada yüz yüze ve çevrimiçi eğitimdeki farklılıkların da görünmesi amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlilikleri, iş stresi, tükenmişliği ve öz-şefkati ile ilgili algılarını ölçmeye yönelik olarak literatürde yer alan ölçekler taranmıştır. Araştırmada dört değişkenin olması, araştırma amacında belirlendiği şekilde hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitimi içerecek şekilde soruların yöneltilmesi nedeniyle kısa formlu ölçekler tercih edilmiştir. Bu kapsamda yapılan literatür taraması sonucunda Postareff vd. (2021) tarafından öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını belirlemeye yönelik kullandığı öz-yeterlilik, iş stresi, tükenmişlik ve öz-şefkat ile ilgili ölçekler kullanılmıştır. Ölçekler araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen ölçek alanında uzman akademisyenler ve dil bilimciler tarafından tekrar iki sefer ters çeviri ile tercüme edilerek dil geçerliliği sağlanmıştır. Bu aşamadan sonra nihai form 30 kişilik bir grupla öntest yapılarak güvenilirlik ve geçerlilik testleri yapılmış ve anket formunun nihai şekli verilmiştir. Anket formunda beşli Likert tipi ölçek 1: Kesinlikle katılmıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum aralığında kullanılmıştır.

Araştırmada çevrimiçi anket yöntemi ile veriler toplanmıştır. Veri toplama sürecinde Isparta ilindeki bir ilkököl, bir ortaokul ve bir lisede görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan üç okuldaki tüm öğretmenlere birebir ulaşılarak çevrimiçi formun doldurulması istenmiş, çalışmaya katılmayı kabul edenlerden veri sağlanmıştır. Üç okuldan toplam 107 öğretmenden geri dönüş alınarak araştırmanın veri seti oluşturulmuştur.

Araştırmada araştırmanın amacı çerçevesinde SPSS paket programından yararlanılarak analizler yapılmıştır. Demografik ifadeler için frekans testlerinden, araştırma modelinin testi için regresyon analizi ve SPSS'te aracılık etkisini test etmeye imkan veren Process V4.2. Hayes eklentisinden yararlanılmıştır.

3.3. Araştırmanın Bulguları

Araştırmada elde edilen bulgular öncelikle demografik değerlendirmelerin yapılması, ardından ölçeklerle ilgili tanımlayıcı bilgilerin sunulması ve son olarak da araştırma hipotezlerinin test edilmesi şeklinde sunulmuştur. Araştırma katılımcılarının demografik bilgileri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 1. Demografik Değerlendirmeler

Demografik Özellikler	f	%
Cinsiyet	Kadın	46,7
	Erkek	53,3
Medeni Durum	Evli	74,8
	Evli değil	25,2
Mezuniyet Durumu	Lisans mezunu	60,7
	Yüksek lisans mezunu	39,3
Yaş	30 ve altı	17,7
	31-40 arası	31,8
	41-50 arası	30,8
	51 ve üzeri	19,6
	Toplam	107

Araştırmaya katılanların demografik özellikleri incelendiğinde; katılımcıların %46,7'sinin kadın, %53,3'ünün erkek olduğu; %74,8'inin evli, %25,2'sinin evli olmadığı; %60,7'sinin lisans mezunu, %39,3'ünün yüksek lisans mezunu olduğu; %17,7'sinin 30 yaş ve altında, %31,8'inin 31-40 yaş arasında, %30,8'inin 41-50 yaş arasında, %19,6'sının 51 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların mesleki bilgileri ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Mesleki Bilgileri

Mesleki Özellikler	f	%
Mesleki Çalışma Yılı	10 yıl ve altı	26,2
	11-20 yıl arası	28,0
	21-30 yıl arası	32,7
	31 yıl ve üzeri	13,1
Görev Yaptığı Yer	İlkokul	29,0
	Ortaokul	34,6
	Lise	36,4
Toplam	107	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki yılları incelendiğinde; %26,2'sinin 10 yıl ve altında, %28,0'inin 11-20 yıl arasında, %32,7'sinin 21-30 yıl arasında, %13,1'inin 31 yıl ve üzerinde görev yaptığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte araştırmaya katılanların görev yaptıkları yerler incelendiğinde; %29,0'unun ilkokul, %34,6'sının ortaokul, %36,4'ünün lise öğretmeni olduğu görülmektedir.

Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin güvenilirlik değerleri incelendiğinde aşağıdaki tabloda yer alan güvenilirlik değerlerine ulaşılmıştır.

Tablo 3. Ölçeklerin Güvenilirlik Değerleri

Ölçekler/Boyutlar	x	ss.	İfade Sayısı	Cronbach Alfa
Öz-yeterlilik (yüz yüze eğitim)	3,64	1,01	4	,876
Öz-yeterlilik (çevrimiçi eğitim)	3,18	1,62	4	,834
Öz-şefkat	3,56	0,98	3	,808
İş stresi (yüz yüze eğitim)	3,42	1,33	3	,898
İş stresi (çevrimiçi eğitim)	3,16	1,29	3	,903
Tükenmişlik (yüz yüze eğitim)	3,27	1,37	7	,871
Tükenmişlik (çevrimiçi eğitim)	3,75	1,24	7	,865

Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik değerleri incelendiğinde yüzyüze eğitim için öz-yeterlilik ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ,876; çevrimiçi eğitim için öz-yeterlilik ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ,834; öz-şefkat ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ,808; yüz yüze eğitim için iş stresi ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ,898; çevrimiçi eğitim için iş stresi ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ,903; yüzyüze eğitim için tükenmişlik ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ,871; çevrimiçi eğitim için tükenmişlik ölçeğinin Cronbach Alfa değerinin ,865 olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre tüm güvenilirlik değerlerinin 0,80-1,00 arasındaki değerler içermesinden dolayı ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğundan bahsedilebilmektedir (Tavşanel, 2002).

Araştırmada değişkenler arası ilişkileri görebilmek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 4. Değişkenler arası ilişkiler

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7
1. Öz-yeterlilik (yüzyüze eğitim)	1						
2. Öz-yeterlilik (çevrimiçi eğitim)	0,62	1					
3. Öz-şefkat	0,39	0,41	1				
4. İş stresi (yüzyüze eğitim)	0,33	0,29	0,28	1			
5. İş stresi (çevrimiçi eğitim)	0,37	0,28	0,22	0,51	1		
6. Tükenmişlik (yüzyüze eğitim)	0,38	0,34	0,31	0,27	0,34	1	
7. Tükenmişlik (çevrimiçi eğitim)	0,23	0,42	0,30	0,25	0,31	0,57	1

p <0,01

Tablo 4 araştırmada kullanılan değişkenler arasındaki ilişkileri göstermektedir. Yapılan korelasyon analizinde yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitim arasındaki ilişkilerde öz-yeterlilik için yüksek kabul edilebilecek anlamlı ($r=0,62$; $p<0,01$), iş stresi için yüksek kabul edilebilecek anlamlı ($r=0,51$; $p<0,01$), tükenmişlik için yüksek kabul edilebilecek anlamlı ($r=0,57$; $p<0,01$) ilişkiler olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu araştırmada aracı değişken olarak ele alınan öz-şefkatin ilişkileri incelendiğinde tüm değişkenlerle anlamlı bulgular elde edilmiştir.

Araştırmada önerilen hipotezler ile hipotezlere bağlı oluşturulan model yüz yüze eğitim ve çevrimiçi eğitim için ayrı ayrı test edilerek hipotez sonuçları değerlendirilmiştir. Buna göre hem yüz yüze eğitim hem de çevrimiçi eğitim için SPSS Process V4.2. Model 4 kullanılarak güven aralıklarının elde edilmesinde de kullanılan Hayes'in önyükleme tekniği uygulanarak, üç doğrusal regresyon denklemi ile bir arabuluculuk modeli oluşturulmuştur (Hayes, 2013).

Tablo 5. Yüz yüze Eğitim için Hipotez Testi Sonuçları

Değişkenler	β	SH	t	p
Öz-yeterliliğin iş stresine etkisi	.78	.064	11.367	.168
Öz-yeterliliğin öz-şefkate etkisi	.63	.084	6.628	.091
Öz-şefkatin aracı değişken rolü ile öz-yeterliliğin iş stresine etkisi	.57	.067	8.319	.112
Öz-şefkatin iş stresine etkisi	.33	.038	10.210	.136
Dolaylı etki için Bootstrap Sonuçları	β	SH	BootLLCI	BootULCI
Öz-şefkat	.22	.034	10.218	.212
Değişkenler	β	SH	t	p
Öz-yeterliliğin tükenmişliğe etkisi	.68	.068	10.634	.241
Öz-yeterliliğin öz-şefkate etkisi	.63	.084	6.628	.154
Öz-şefkatin aracı değişken rolü ile öz-yeterliliğin tükenmişliğe etkisi	.37	.061	4.384	.098
Öz-şefkatin tükenmişliğe etkisi	.65	.035	15.008	.101
Dolaylı etki için Bootstrap Sonuçları	β	SH	BootLLCI	BootULCI
Öz-şefkat	.46	.051	.3748	.5847

Tablo 5'te sunulan bulgular incelendiğinde yüz yüze eğitimde öz-yeterliliğin iş stresine etkisinin anlamlı sonuç vermemesinden ($p=.168>.05$) dolayı araştırmada önerilen "*H1a: Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin iş stresi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır*" hipotezi desteklenmemiştir. Bununla birlikte yüz yüze eğitimde öz-yeterliliğin tükenmişliğe etkisinin anlamlı sonuç vermemesinden ($p=.241>.05$) dolayı araştırmada önerilen "*H2a: Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi vardır*" hipotezi desteklenmemiştir. Ayrıca araştırmada yüz yüze eğitimde öz-şefkat değişkeninin modele eklenmesiyle ortaya çıkan aracılık etkisi değerlendirildiğinde; öz-şefkatin aracı değişken rolü ile öz-yeterliliğin iş stresine etkisinin anlamlı sonuç vermediği ($p=.112>.05$) görülmekte ve araştırmada önerilen "*H3a: Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin iş stresi üzerinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır*" hipotezi desteklenmemiştir. Bununla birlikte öz-şefkatin aracı değişken rolü ile öz-yeterliliğin tükenmişliğe etkisinin anlamlı sonuç vermediği ($p=.098>.05$) görülmekte ve araştırmada önerilen "*H4a: Yüz yüze eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin tükenmişlik üzerinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır*" hipotezi desteklenmemiştir.

Araştırmada çevrimiçi eğitime yönelik olarak öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinde öz-şefkatin aracılık rolü de araştırılmıştır. Bu kapsamda yapılan analiz sonuçları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 6. Çevrimiçi Eğitim için Hipotez Testi Sonuçları

Değişkenler	β	SH	t	p
Öz-yeterliliğin iş stresine etkisi	.32	.074	4.617	.000
Öz-yeterliliğin öz-şefkate etkisi	.63	.084	6.628	.000
Öz-şefkatin aracı değişken rolü ile öz-yeterliliğin iş stresine etkisi	.27	.072	3.064	.001
Öz-şefkatin iş stresine etkisi	.16	.043	4.297	.000
Dolaylı etki için Bootstrap Sonuçları	β	SH	BootLLCI	BootULCI
Öz-şefkat	.12	.034	.0497	.1796
Değişkenler	β	SH	t	p
Öz-yeterliliğin tükenmişliğe etkisi	.73	.069	11.217	.011
Öz-yeterliliğin öz-şefkate etkisi	.63	.084	6.628	.000
Öz-şefkatin aracı değişken rolü ile öz-yeterliliğin tükenmişliğe etkisi	.19	.081	2.649	.020
Öz-şefkatin tükenmişliğe etkisi	.65	.035	15.008	.000
Dolaylı etki için Bootstrap Sonuçları	β	SH	BootLLCI	BootULCI
Öz-şefkat	.39	.054	.3971	.5677

Yapılan analizler sonucunda Tablo 6'da elde edilen bulgular incelendiğinde; çevrimiçi eğitimde öz-yeterliliğin iş stresine etkisinin anlamlı sonuç vermesinden ($\beta=.32$; $p=.000<.05$) dolayı "*H1b: Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin iş stresi üzerinde anlamlı bir etkisi vardır*" hipotezi desteklenmiştir. Bununla birlikte çevrimiçi eğitimde öz-yeterliliğin tükenmişliğe etkisinin anlamlı sonuç vermesinden ($\beta=.73$; $p=.011<.05$) dolayı "*H2b: Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin tükenmişlik üzerinde anlamlı bir etkisi vardır*" hipotezi desteklenmiştir. Ayrıca araştırmada çevrimiçi eğitimde öz-şefkat değişkeninin modele eklenmesiyle ortaya çıkan aracılık etkisi değerlendirildiğinde; öz-şefkatin aracı değişken rolü ile öz-yeterliliğin iş stresine etkisinin anlamlı sonuç verdiği ($\beta=.27$; $p=.001<.05$) ve böylece araştırmada önerilen "*H3b: Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin iş stresi üzerinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır*" hipotezi desteklendiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte öz-şefkatin aracı değişken rolü ile öz-yeterliliğin tükenmişliğe etkisinin anlamlı sonuç verdiği ($\beta=.19$; $p=.020<.05$) ve böylece araştırmada önerilen "*H4b: Çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliğinin tükenmişlik üzerinde öz-şefkatin aracılık rolü vardır*" hipotezinin desteklendiği görülmektedir.

4. Sonuç

Öğretmenlerin iş streslerinin ve tükenmişliklerinin çeşitli nedenleri olabilmektedir. Literatürde iş stresine ve tükenmişliğe neden olan faktörler arasında öz-yeterliliğin (Schwarzer ve Hallum, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2010) ve öz-şefkatin (Shoji vd., 2016; Zee ve Koomen, 2016; Schwarzer ve Hallum, 2008; Martin vd., 2012; Betoret, 2009) olabileceğine yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Buradan hareketle bu araştırmada öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde öz-şefkatin de aracılık rolünün test edilmesi bir başka amaç olarak ortaya konulmuştur. Özellikle yüz yüze ve çevrimiçi eğitim özelinde hipotezler önerilmiş ve bir model test edilmiştir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde 107 öğretmen katılarak araştırmanın veri setini oluşturmuşlardır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun erkek, evli, lisans mezunu, 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmaya katılanların meslekteki yılları incelendiğinde de çoğunluğunun 21-30 yıl arasında bir tecrübeye sahip olduğu, ortaokul ve lise öğretmenlerinin en çok yüzdelik dilime sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmada yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitim arasındaki ilişkilerde öz-yeterlilik için yüksek kabul edilebilecek anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkinin ortaya çıkmasının nedeni hem yüz yüze eğitimde hem de çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin tüm süreçlerin üstesinden gelebileceklerine inanmalarından, gerekli pedagojik becerilere sahip olduklarını düşüncelerinden ve öğrencilerine her koşulda gerekli eğitimi verebileceklerine yönelik donanımına sahip olmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. Araştırmada aynı zamanda her iki eğitim şekli için de iş stresi açısından yüksek kabul edilebilecek anlamlı bir sonuç edilmiştir. Bu sonuç da öğretmenlerin eğitim sırasında kendilerini sürekli stres altında hissedecekleri durumlarla karşılaşma ihtimallerinin olabilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte her iki eğitim şekli için tükenmişlik açısından yüksek kabul edilebilecek anlamlı ilişkilerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu durum eğitim ortamının ve/veya materyallerinin öğretmenler üzerindeki etkisinden, öğretmenlerin asıl işlerine odaklanamamasından, öğretim şeklinin baskı yaratmasından, öğretmenlere yönelik kariyer fırsatlarının yeterli olmamasından ve ilgi-merak eksikliğinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada önerilen hipotezlere ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular hem yüz yüze eğitim için hem de çevrimiçi eğitim için ayrı ayrı ele alınmıştır. Yüz yüze eğitimde öz-yeterliliğin iş stresine ve tükenmişliğe etki etmediği sonucuna ulaşılrken, çevrimiçi eğitimde öz-yeterliliğin iş stresine ve tükenmişliğe etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte çevrimiçi eğitimde öz-şefkatin aracılık rolü de anlamlı sonuç vermiştir. Bu sonuçların ortaya çıkmasının nedeni özellikle çevrimiçi eğitimin öğretmenlerin iyi oluş hallerine ve dolayısıyla davranışlarına etki eden yönünün bulunmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Özellikle çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin karşılaştığı eğitim ortamı ile ilgili, öğrenci kazanımı ile ilgili veya dersin işlenme şekli ile ilgili kaygıları iş stresine ve hatta tükenmişliğe neden olabileceği düşünülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlere özellikle derslerin çevrimiçi eğitim yöntemine dönüştüğü dönemlerde derslerin içeriğinde, işleniş şeklinde, öğrenci kazanımı oluşturma etkinliklerinde ve uygulanacak stratejilerde interaktif yöntemleri kullanmaları önerilmektedir.

Bu araştırma kapsamı itibariyle belli kısıtları içerisinde barındırmaktadır. Araştırmanın kısıtları aynı zamanda bu konuda gelecekte yapılması muhtemel araştırmalara da ışık tutacaktır. Bu araştırma yüz yüze ve çevrimiçi eğitimde öğretmenlerin öz-yeterliliklerinin strese ve tükenmişliğe etkisinde öz-şefkatin aracılık rolünü test etmek üzere kurgulanmıştır. Araştırmanın bu kurgusundan dolayı sadece araştırmada önerilen değişkenler üzerinden değerlendirmeler yapılabilmektedir. Sonraki süreçlerde hem yüz yüze eğitime hem de çevrimiçi eğitime ilişkin farklı değişkenlerin etkisiyle birçok çalışma yapılabilir. Bununla birlikte araştırma bir ildeki üç farklı kategoride yayınlanan toplam üç okulda gerçekleştirilmiştir. Araştırma daha genellenebilir sonuçlar elde etmeye yönelik il genelindeki tüm okullarda tekrarlanabilir. Bununla birlikte bölgesel ve ulusal araştırmalarla Milli Eğitim Bakanlığına öneri sunacak çıkarımlar elde edilebilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (1996). Etkili öğrenme ve öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ahsan, N., Abdullah, Z., Fie, D. G., & Alam, S. S. (2009). A study of job stress on job satisfaction among university staff in Malaysia: Empirical study. *European journal of social sciences*, 8(1), 121-131.
- Allen, A. B., Goldwasser, E. R., & Leary, M. R. (2012). Self-compassion and well-being among older adults. *Self and Identity*, 11(4), 428-453.
- Atharyan, S., Manookian, A., Varaei, S., & Haghani, S. (2018). Investigating the relationship between self-compassion and occupational stress of nurses working in hospitals affiliated to Tehran University of Medical Sciences in 2017. *Prensa Medica Argentina*, 104(3), 1000286.
- Balcı, A. (2000). İş stresi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001). A cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, & interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303.
- Bluth, K., & Blanton, P. W. (2015). The influence of self-compassion on emotional well-being among early and older adolescent males and females. *The journal of positive psychology*, 10(3), 219-230.
- Bluth, K., & Neff, K. D. (2018). New frontiers in understanding the benefits of self-compassion. *Self and Identity*, 17(6), 605-608.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22, 189-208.

- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Hayes, A. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: a regression-based approach*. New York: The Guilford Press.
- Hazır Bıkmaz, F. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J. E., & Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100.
- Hodges, T. S., Kerch, C., & Fowler, M. (2020). Teacher Education in the Time of COVID-19: Creating Digital Networks as University-School-Family Partnerships. *Middle Grades Review*, 6(2), 1-10.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(4), 435-464.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, E. A., & O'Brien, K. A. (2013). Self-Compassion soothes the savage EGO-Threat system: Effects on negative affect, shame, rumination, and depressive symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32(9), 939-963.
- Keser, A. (2013). İş stresi kaynakları. Ekin Basım.
- 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.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Engagement and emotional exhaustion in teachers: Does the school context make a difference?. *Applied Psychology*, 57, 127-151.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193-1203.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European journal of teacher education*, 43(4), 608-622.

- Krieger, T., Altenstein, D., Baettig, I., Doerig, N., & Holtforth, M. G. (2013). Self-compassion in depression: Associations with depressive symptoms, rumination, and avoidance in depressed outpatients. *Behavior therapy*, 44(3), 501-513.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem, and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32, 247-256.
- Lazarus, L., Rodafinos, A., Matsiggos, G., & Stamatoulakis, A. (2009). Perceived occupational stress, affective, and physical well-being among telecommunication employees in Greece. *Social Science & Medicine*, 68(6), 1075-1081.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- MacBeth, A., & Gumley, A. (2012). Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical psychology review*, 32(6), 545-552.
- Neff, K. D. (2003). Self compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-102.
- Neff, K. D., Hsieh, Y. P., & Dejitterat, K. (2005). Self-compassion, achievement goals, and coping with academic failure. *Self and Identity*, 4(3), 263-287.
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A Case Study of Students' and Teachers' Perceptions in a Finnish High School during the COVID Pandemic. *International journal of technology in education and science*, 4(4), 352-369.
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social science & medicine*, 159, 30-37.
- Odou, N., & Brinker, J. (2014). Exploring the relationship between rumination, self-compassion, and mood. *Self and Identity*, 13(4), 449-459.
- Ouellette, R. R., Frazier, S. L., Shernoff, E. S., Cappella, E., Mehta, T. G., Maríñez-Lora, A., & Atkins, M. S. (2018). Teacher job stress and satisfaction in urban schools: Disentangling individual-, classroom-, and organizational-level influences. *Behavior therapy*, 49(4), 494-508.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799-813.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Haverinen, K., Tikkanen, L., & Soini, T. (2021). Teacher burnout profiles and proactive strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 219-242.

- Robinson, O. P., Bridges, S. A., Rollins, L. H., & Schumacker, R. E. (2019). A study of the relation between special education burnout and job satisfaction. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(4), 295-303.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., Harrison, J., & Graesser, A. C. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804.
- Salmela-Aro, K., Hietajärvi, L., & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in psychology*, 10, 2254.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In *bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). Springer, Dordrecht.
- Schonfeld, I. S. (2001). Stress in first-year women teachers: The context of social support and coping. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127, 133-168.
- Schonfeld, I. S., & Bianchi, R. (2016). Burnout and depression: two entities or one?. *Journal of clinical psychology*, 72(1), 22-37.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (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, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Snyder, C. R. (2000). Hypothesis: There is hope. In C. R. Snyder (Ed.), *Handbook of hope: Theory, measures, and application* (pp. 3-21). New York, NY: Academic Press.
- Tavşanel E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. 1.Baskı, Ankara: Atlas Yayınları.
- Taylor, C., Harrison, J., Haimovitz, K., Oberle, E., Thomson, K., Schonert-Reichl, K., & Roeser, R. W. (2016). Examining ways that a mindfulness-based intervention reduces stress in public school teachers: A mixed-methods study. *Mindfulness*, 7(1), 115-129.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.
- Van Dam, N. T., Sheppard, S. C., Forsyth, J. P., & Earleywine, M. (2011). Self-compassion is a better predictor than mindfulness of symptom severity and quality of life in mixed anxiety and depression. *Journal of anxiety disorders*, 25(1), 123-130.
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of occupational health psychology*, 5(2), 219-230.
- Vernon, R. A., Chiarella, M., & Papps, E. (2013). Assessing the continuing competence of nurses in New Zealand. *Journal of Nursing Regulation*, 3(4), 19-24.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015.