



T.C.  
UFUK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

**PİLOTAJ ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN  
AKADEMİK ÖZ YETERLİLİĞE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİHAN KURNAZ ÖRÜKLÜ

TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. ASLIHAN ERMAN ASLANOĞLU

ANKARA

2025



T.C.  
UFUK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI

**PILOTAJ ÖĞRENCİLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN  
AKADEMİK ÖZ YETERLİLİĞE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NİHAN KURNAZ ÖRÜKLÜ

TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. ASLIHAN ERMAN ASLANOĞLU

ANKARA

2025

## **BİLDİRİM**

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

09.04.2025

Nihan Kurnaz ÖRÜKLÜ

## TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması sürecinde, bilgiye olan tutkumun ve akademik merakımın şekillenmesinde emeği olan, bana her daim güç veren kıymetli insanlara teşekkür etmek isterim.

Her şeyden önce, çocukluğumdan bu yana gökyüzüne olan ilgimin temelinde yer alan, bana havacılığın disiplinini, sorumluluğunu ve asaletini örnek olarak öğreten değerli babam **Cevdet Kurnaz**'a en derin şükranlarımı sunuyorum. Pilot kimliğiyle bana yalnızca bir meslek değil, bir yaşam tarzı ve ideali armağan etti. Havacılığa duyduğum ilginin ve bu alanda akademik bir yolculuğa çıkmamın temel sebebi, onun bana aşıladığı vizyon ve ilhamdır.

Bu süreçte bana sabırla eşlik eden, her zaman yanımda olan ve sevgisiyle gücümü artıran sevgili eşim **Emir Altuğ Örüklü**'ye içtenlikle teşekkür ederim. Destekleyici tutumu, anlayışı ve her daim hissettirdiği güvenle bu zorlu süreci daha anlamlı kıldı.

Tez danışmanım değerli hocam **Sayın Doç. Dr. Aslıhan Erman Aslanoğlu**'na, akademik birikimi, yönlendirici eleştirileri, tüm süreçte bana verdiği desteği ve ilham verici yaklaşımı için en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Kendisi sayesinde araştırma sürecim daha sistemli ve üretken hale gelmiştir.

Bugün gökyüzüne baktığımda, bana eğitim hayatımın başından beri çalışma disiplinini, kararlılığı ve öğrenme azmini öğreten annem **Selma Kurnaz**'ı ve hayatım boyunca desteğini her daim hissettiğim ağabeyim **Gökhan Kurnaz**'ı sevgiyle ve minnetle anıyorum. Varlıklarıyla daima yanımda olduklarını bilmek, bana güç ve umut vermeye devam ediyor.

Bu tez, sadece akademik bir çalışma değil, aynı zamanda hayatım boyunca bana eşlik eden değerlerin ve insanlar arası bağların bir yansımasıdır. Her birine ayrı ayrı teşekkür ederim.

## ÖZET

ÖRÜKLÜ, Nihan. Pilotaj Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Akademik Öz Yeterliliğe, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2025.

Bu çalışmanın amacı pilotaj öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin, akademik öz-yeterlik düzeylerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığının tespit edilmesidir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarına dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada araştırmaya dahil olacak çalışma grubunun örnekleme amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 150 pilotaj öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ile Owen Akademik Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Katılımcıların tükenmişlik ve öz yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Katılımcıların tükenmişlik ve öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik bağımsız gruplar t testi ve göre tek yönlü varyans (ANOVA); sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik ise Kruskal Wallis H testi analizi yapılmıştır. Tükenmişlik ile duyarsızlaşma, tükenme ve yetkinlik alt boyutlarında sınıf düzeyine, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öz yeterlik ile sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutlarında cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Çoklu regresyon analizi sonucunda tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve yetkinlik, öğrencilerin öz yeterlik algısını yordamada anlamlı ve negatif bir rol oynamaktadır. Buna karşın, tükenme boyutunun öz yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcılığı olmadığı görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öz Yeterlik, Pilotaj Eğitimi, Tükenmişlik, Akademik Öz Yeterlik, Duyarsızlaşma.

## ABSTRACT

ÖRÜKLÜ, Nihan. Relationships Between Burnout Levels and Self-Efficacy of Pilot Students, Ankara, 2025.

The aim of this study is to determine whether the burnout levels of pilot students significantly predict their academic self-efficacy levels. A relational screening model based on quantitative research approaches was used in the study. The sample of the study group to be included in the study consisted of 150 pilot students selected through purposive sampling. Maslach Burnout Inventory-Student Form (MTE-ÖF) and Owen Academic Self-Efficacy Scale were used as data collection tools. It was examined whether the burnout and self-efficacy levels of the participants differed according to demographic variables (gender, class, mother and father education level). Scale was used. It was examined whether the burnout and self-efficacy levels of the participants differed according to demographic variables (gender, grade, mother and father education level). Independent groups t-test and one-way variance (ANOVA) analysis were performed to determine whether the burnout and self-efficacy of the participants differed according to gender; Kruskal Wallis H test analysis was performed to determine whether they differed according to grade level, mother education status and father education status. Statistically significant differences were found in the sub-dimensions of burnout and desensitization, exhaustion and competence according to grade level, mother education status and father education status. Statistically significant differences were found in the sub-dimensions of self-efficacy and social status, cognitive applications and technical skills according to gender, grade level, mother education status and father education status. As a result of multiple regression analysis, desensitization and competence, which are among the burnout sub-dimensions, play a significant and negative role in predicting the students' self-efficacy perception. On the other hand, the burnout dimension does not seem to be a significant predictor of self-efficacy.

**Keywords:** Self-Efficacy, Pilot Training, Burnout, Academic Self-Efficacy, Depersonalization.

# İÇİNDEKİLER

Sayfa No:

|                                                                 |             |
|-----------------------------------------------------------------|-------------|
| <b>BİLDİRİM .....</b>                                           | <b>i</b>    |
| <b>TEŞEKKÜR .....</b>                                           | <b>ii</b>   |
| <b>ÖZET.....</b>                                                | <b>iii</b>  |
| <b>ABSTRACT .....</b>                                           | <b>iv</b>   |
| <b>İÇİNDEKİLER .....</b>                                        | <b>v</b>    |
| <b>KISALTMALAR DİZİNİ .....</b>                                 | <b>viii</b> |
| <b>TABLolar DİZİNİ .....</b>                                    | <b>ix</b>   |
| <b>ŞEKİLLER DİZİNİ .....</b>                                    | <b>x</b>    |
| <b>GİRİŞ .....</b>                                              | <b>1</b>    |
| <b>1. BÖLÜM.....</b>                                            | <b>9</b>    |
| <b>KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....</b>            | <b>9</b>    |
| 1.1. Havacılık Tarihi ve Gelişimi Hakkında Genel Bilgiler ..... | 9           |
| 1.1.1. Havacılık ve Pilotaj Eğitimi .....                       | 9           |
| 1.1.2. Pilotaj Eğitimi Hakkında Genel Bilgiler .....            | 13          |
| 1.2. Tükenmişlik Tanımı.....                                    | 15          |
| 1.2.1. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler .....                   | 17          |
| 1.2.1.1. Bireysel Faktörler.....                                | 17          |
| 1.2.1.2. Çevresel Faktörler .....                               | 17          |
| 1.2.2. Tükenmişliğin Sonuçları .....                            | 20          |
| 1.2.3. Tükenmişliği Değerlendiren Ölçekler .....                | 22          |
| 1.2.4. Tükenmişliğin Sınıflandırılması .....                    | 25          |
| 1.2.4.1. Duygusal Tükenme .....                                 | 26          |
| 1.2.4.2. Duyarsızlaşma .....                                    | 26          |
| 1.2.4.3. Kişisel Başarı Hissinin Azalması .....                 | 26          |
| 1.2.5. Tükenmişlikle Mücadele Yolları .....                     | 27          |

|                                                                   |           |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.2.6. Tükenmişliğin Sonuçları .....                              | 28        |
| 1.2.7. Tükenmişlik Sendromu .....                                 | 29        |
| 1.2.7.1. Tükenmişlik Sendromunun Aşamaları.....                   | 30        |
| 1.3. Özyeterlik Kavramı .....                                     | 31        |
| 1.3.1. Öz Yeterlik Tanımı.....                                    | 31        |
| 1.3.2. Öz Yeterliğin Kaynakları .....                             | 32        |
| 1.3.3. Performans Başarıları .....                                | 36        |
| 1.3.4. Öz Yeterlik Süreçleri.....                                 | 36        |
| 1.3.4.1. Bilişsel Süreç.....                                      | 36        |
| 1.3.4.2. Motivasyonel Süreç.....                                  | 37        |
| 1.3.4.3. Duygusal Süreç .....                                     | 37        |
| 1.3.4.4. Seçim Süreci.....                                        | 38        |
| 1.3.5. Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireyler .....                    | 38        |
| 1.3.6. Öz Yeterliği Düşük Olan Bireyler .....                     | 39        |
| 1.3.7. Akademik Öz Yeterlik Kavramı.....                          | 40        |
| 1.3.8. Öğrenci Öz Yeterliği .....                                 | 43        |
| 1.3.8.1. Öğrenci Öz Yeterliğinin Gelişim Süreci .....             | 46        |
| 1.3.8.2. Öğrenci Öz Yeterliğinin Kaynakları .....                 | 49        |
| 1.4. Tükenmişlik ve Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar .....     | 49        |
| 1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....                     | 50        |
| 1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....                    | 58        |
| <b>2. BÖLÜM.....</b>                                              | <b>63</b> |
| <b>YÖNTEM.....</b>                                                | <b>63</b> |
| 2.1. Araştırmanın Modeli.....                                     | 63        |
| 2.2. Çalışma Grubu .....                                          | 63        |
| 2.3. Veri Toplama Araçları .....                                  | 64        |
| 2.3.1. Demografik Bilgi Formu .....                               | 64        |
| 2.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ..... | 64        |

|                                                                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3.3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği.....                                                                                                                          | 65         |
| 2.4. Veri Toplama İşlemi .....                                                                                                                                   | 66         |
| 2.5. Verilerin Analizi .....                                                                                                                                     | 66         |
| <b>3. BÖLÜM.....</b>                                                                                                                                             | <b>68</b>  |
| <b>BULGULAR.....</b>                                                                                                                                             | <b>68</b>  |
| 3.1. Katılımcıların Tükenmişliklerine İlişkin Fark Testi Sonuçları.....                                                                                          | 68         |
| 3.2. Katılımcıların Öz Yeterliklerine İlişkin Fark Testi Sonuçları .....                                                                                         | 72         |
| 3.3. Tükenmişlik Ölçeği Alt boyutlarının, Öz Yeterlik Değişkenini<br>Yordama Durumuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları .....                                  | 76         |
| <b>4. BÖLÜM.....</b>                                                                                                                                             | <b>80</b>  |
| <b>TARTIŞMA VE YORUM .....</b>                                                                                                                                   | <b>80</b>  |
| 4.1. Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....                                                                                           | 80         |
| 4.2. Öğrencilerin Öz Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....                                                                                            | 82         |
| 4.3. Tükenmişlik Ölçeği Alt boyutlarının, Öz Yeterlik Değişkenini Yordama<br>Durumuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve<br>Yorumlar..... | 83         |
| <b>SONUÇ.....</b>                                                                                                                                                | <b>87</b>  |
| <b>KAYNAKÇA .....</b>                                                                                                                                            | <b>91</b>  |
| <b>EKLER.....</b>                                                                                                                                                | <b>115</b> |
| EK-1. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                                                | 115        |
| EK-2. Etik Kurul Onayı.....                                                                                                                                      | 116        |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>                                                                                                                                             | <b>117</b> |

## KISALTMALAR DİZİNİ

|             |                                         |
|-------------|-----------------------------------------|
| <b>AOPA</b> | : Uçak Sahipleri ve Pilotlar Derneği    |
| <b>ÇİAÖ</b> | : Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği  |
| <b>ÇİÖÖ</b> | : Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği      |
| <b>DSÖ</b>  | : Dünya Sağlık Örgütü                   |
| <b>FMS</b>  | : Uçuş Yönetim Sistem                   |
| <b>GÖYÖ</b> | : Genel Öz Yeterlik Ölçeği              |
| <b>ICD</b>  | : Uluslararası Hastalık Sınıflandırması |
| <b>ILS</b>  | : Aletli İniş Sistemi                   |
| <b>MFD</b>  | : Çok Fonksiyonlu Uçuş Ekranı           |
| <b>NDF</b>  | : Yönsüz işaret                         |
| <b>PFD</b>  | : Birincil Uçuş Ekranı                  |
| <b>UEO</b>  | : Uçuş Eğitim Organizasyonları          |
| <b>VOR</b>  | : Çok Yönlü Telsiz Sistemi              |

## TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No:

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Tablo 1.</b> Tükenmişlikle İlişkili Çevresel Etmenler.....                                           | 19 |
| <b>Tablo 2.</b> Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri.....                               | 64 |
| <b>Tablo 3.</b> Araştırmanın Normallik Analizi .....                                                    | 67 |
| <b>Tablo 4.</b> Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....        | 68 |
| <b>Tablo 5.</b> Tükenmişlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....      | 69 |
| <b>Tablo 6.</b> Tükenmişlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... | 70 |
| <b>Tablo 7.</b> Tükenmişlik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları .....  | 71 |
| <b>Tablo 8.</b> Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları .....        | 73 |
| <b>Tablo 9.</b> Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....      | 73 |
| <b>Tablo 10.</b> Öz Yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Wallis H Testi Sonuçları.....        | 74 |
| <b>Tablo 11.</b> Öz Yeterlik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Wallis H Testi Sonuçları.....        | 75 |
| <b>Tablo 12.</b> Bağımlı ve Bağımsız değişkenler Arasındaki Korelasyonlar .....                         | 77 |
| <b>Tablo 13.</b> Tolerans ve VIF Değerleri .....                                                        | 78 |
| <b>Tablo 14.</b> Öğrencilerin Tükenmişlik ve Öz Yeterlikleri Üzerine Çoklu Regresyon Analizi .....      | 78 |

## ŞEKİLLER DİZİNİ

**Sayfa No:**

|                                                         |    |
|---------------------------------------------------------|----|
| <b>Şekil 1.</b> Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....         | 23 |
| <b>Şekil 2.</b> Öğrenci Öz Yeterliğinin Kaynakları..... | 49 |

## GİRİŞ

Havacılık sektör ve hava araçları insanların hayatlarını kolaylaştıran büyük değişim sürecidir. Bu bakımdan pilotların değişim süreçlerine yönelik eğitimler ve deneyimler kazanması bireylerin hayati riskleri açısından faydalı olacaktır. Bu süreçte pilotların ulusal düzeyde eğitimlerini tamamlamaları gereklidir. Bu açıdan pilotaj öğrencilerin geçecek süre zarfında ve deneyimleyecekleri uçuşlarda tükenmişlikler yaşayacağı ve zorlanacakları söylenebilir. Çünkü yapılan bilimsel araştırmalar tezler, makaleler ve uluslararası literatürde yer alan bilimsellik derecesi olan her kaynağın uygulama ortamlarından edinilen gözlemler, pilotaj öğrencilerinin başlangıç aşamalarında, seviyeli olarak geçtikleri eğitimler ve uçak deneyimlemelerinde yaşadıkları tecrübelerden kaynaklı olarak tükenmişlik haline girdiklerini göstermiştir. Tükenmişlik halinin yuvarlak ekranlı kokpitlerden, tam donanımlı dikey kokpitlere geçişte yaşandığı görülmüştür (Socha vd., 2020). Dolayısıyla pilotaj öğrencilerin eğitim süreçleri açısından kritik olan bu dönemde yapılan uygulamaların niteliği, verilen eğitimin verimliliği, arkadaşları ile etkileşimleri, havacılık eğitmenleriyle ilişkileri, eğitimde kullanılan uçaklar ve simülasyon araçları, öğretmenlerin bilgileri, havaalanları pilotaj öğrencilerinin verimliliği, yaşadıkları duygusal ve sosyal sorunlar ile yakın bir ilişkide olduğu araştırmacılar tarafında tasnif edilmektedir. Bu bakımdan pilotaj eğitimlerinde yaşanan olayların çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Söz konusu değişkenlerden ikisinin pilotaj öğrencilerinin tükenmişlik ve öz-yeterlik duygusu olduğu söylenebilir. Çünkü her iki değişkenin de pilotaj öğrencilerinin gerek uçuş deneyimlerinde gerekse çevresiyle yaşadıkları ilişkilerde sergiledikleri farklı türden olan (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı hissini azaltması) tepkilerinde anlamlı düzeyde etkileyici role sahip oldukları göstermektedir. Çalışmada tükenmişlik iş yerinde meydana gelen kronik strese verilen bir isim olarak tanımlanmaktadır. Net bir terimsel ifade ile 1974 yılında Amerikalı psikolog Herbert tarafından “iyileştirici mesleklerde” çalışan bireylerin yaşamış oldukları psikolojik şiddetlere veya kronik streslerden ya da kaygılardan kaynaklı olarak içsel kaynakların sifra indirgenmesi hali yaşanan tükenme olarak tanımlanmaktadır (Freudenberger, 1974; akt., Cesur vd., 2023: 3).

Schwab ve diğer eğitimciler (1986) tükenmişliği “bireylerin işle alakalı olarak kişisel tecrübeleri doğrultusunda yaşamış oldukları psikolojik süreç ve duygusal tepki” olarak ifade Daha sonra ilerleyerek bireyleri psikolojik olarak ve ruhsal olarak etkileyen bir etmen olduğunu söylemiştir (Rudow, 1999; Khammissa vd., 2022: 3).

Chernisse' göre ise tükenmişlik durumu iş yerinden kaynaklı olarak yaşanan sorunlar ve gerginliklere bağlı bireylerin işe yönelimi kaybetmesidir. Tükenmişliği bir süreç olarak tanımlayan Cherniss, çalışmasından iş ortamında oluşan yüksek stres ve rol çatışmalarına dikkat çekmiştir (Cherniss, 1980). Edelwich ve Brodsky'e göre tükenmişlik bireylerin işlerine yönelik beklentilerin hayali boyutlar da yüksek olmasına bağlamıştır. Beklentileri karşılanmayan bireylerin zaman içerisinde coşkularının kalmayacağını ve buna bağlı olarak da hayal kırıkları yaşayacaklarını öne sürmüşlerdir (Edelwich ve Brodsky, 1980). Pines'ın yaklaşım yapısına göre, bireylerin sürekli olarak kendilerini kanıtlama isteğinin bir süre sonra beklentiye dönüşeceğini ve buna bağlı olarak da hayal kırıklıklarının yaşanacağını ifade etmiştir. Yaşanan hayal kırıkları da zamanla bireyi tükenmişliğe süreceğini ifade etmiştir (Gümüş, 2013).

Perlman ve Hartman tükenmişliğin süreklilik arz eden strese yanıt olarak ortaya çıktığını öne sürmüştür (Perlman ve Hartman, 1982). Her bireyin stres seviyesinin ve strese vermiş oldukları tepkilerin farklı olduğunu çalışmalarında belirtmektedirler. Stres ve olumsuz duygular ile başa çıkılamaması halinde tükenmişliğin oluştuğunu ifade etmişlerdir (Dalkılıç, 2014).

Suran ve Sheridan tükenmişliği mesleki gelişim teorisi üzerine yaptıkları çalışmalarda tükenmişlik sendromu üzerine gerekli açıklamaları yaparak tasnif yapmışlardır. yapılandırmışlardır. Teoriye göre bireylerin iş hayatları ve kişisel gelişim süreçleri benzer yapıya sahip olmakla beraberinde kimlik belirleme, yeterlik be verimlilik ve yeniden oluşturma aşamalarından geçtiklerini belirtmişlerdir. Bu aşamaların herhangi birinde meydana gelen sorunlar tükenmişliğin oluşması adına bir risk oluşturduğunu ifade etmiştir (Pines, 2000; Chiara Dall'Ora vd., 2020: 5).

Meier'in tükenmişlik kavramının tanımını öz-yeterlik üzerinden yapmıştır. Bireylerin işle alakalı beklentileri düşük ödüllerden ve yüksek cezalardan oluştuğu fikrindedirler. Duygularını ve beklentilerinin kontrol edemeyen bireylerde tükenmişliğin yaşanacağını ifade etmişlerdir (Meier, 1983; akt., Kutcherian, 2024: 15).

Duygusal tükenme, bireylerin işlerine karşılık olarak tüm duygularının ve kaynaklarının tükenmesidir. Tükenmişliğin ana kaynağı olarak kabul edilen bu durum yaşanan stresin düzeyini temsil etmektedir (Leiter ve Maslach, 2016). Bu durumda bireylerin depresif bir yapıda oldukları görülmektedir. Bu durumun bir sonraki aşaması duyarsızlaşmadır. Bu adımda bireyler meslektaşlarına yönelik olarak duygusuz, ilgisiz ve katıdırlar. Diğer

bireyleri bir obje niteliğinde görürler. Duygusal tükenmeye karşılık ortaya çıkan bu tepkime bireylerin son kalan enerjilerini korumak amacıyla diğer bireylere karşılık olarak oluşturdıkları mesafelerdir (McShane ve Glinow, 2016). Son aşamada kişisel başarı eksiklikleri oluşmaktadır. Bireyler bu adımda sorumluluklarını taşıyamamakta ve üretkenliklerini kaybetmedirler. İş ortamında yaşanan her olumsuz düşüncüyü kendileri ile bağdaştırmaktadırlar. Bireyler bir süreden sonra çabalamaktan vazgeçerek çaresizlik duygusuna yönelirler (Bridgeman vd., 2018).

Çevresel faktörler kapsamında; iş yükü, kronik stres, yüksek beklentiler ve iş kontrollerindeki eksiklikler önemli yer tutmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997; Schaufeli ve Bakker, 2004). Bireylerin omuzlarına aşırı derecede yüklenen iş yükü, zaman baskısının performans üzerindeki olumsuz etkileri nedeniyle tükenmişliğe yol açmaktadır (Leiter ve Maslach, 2005). Yapılan çalışmalar, emek karşılığında maddi veya manevi takdir görememe durumunda, bireylerin yükselen beklentilerini karşılayamadığını ve bu durumun ilerleyen dönemlerde çalışma motivasyonunun düşmesine sebep olduğunu ortaya koymaktadır (Bakker vd., 2005). Ayrıca, iş kontrollerindeki eksiklikler, adalet algısı ve iş tanımındaki belirsizlikler tükenmişlik oluşumunda kritik rol oynamaktadır (Sonnentag, 2003).

Alan yazın incelendiğinde, tükenmişliğin karakteristik özellikleri ile çalışma ortamlarında yer alan stres seviyelerinin, hem bireysel hem de çevresel faktörlerle ilişkili olduğu görülmektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Schaufeli vd., 2009). Bireylerin duygusal yaşantılarının ve bu yaşantılara verdikleri tepkilerin, çalışma hayatları ve çevreleri üzerindeki etkileri yadsınamaz bir gerçektir. Bu bağlamda tükenmişlik durumu, öz yeterliliği önemli ölçüde etkileyen bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Öz yeterlik, genel anlamda kişinin kendisini yaptığı iş ya da bulunduğu çevredeki yeterlik düzeyini belirlemesine bağlı bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Problemin temelinde, bireyin kendi öz yeterliliğine olan inancının, çevresindeki bireylerin kabul ve değerlendirmelerine dayalı olarak şekillenmesi yatmaktadır (Schunk, 1991). Ayrıca, tükenmişlik sendromuna karşı verilen tepkilerin yapılandırılması, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna çabaları gibi faktörler de öz yeterlik kaynakları üzerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1986).

Öz yeterlik kaynaklarının önemi kadar, bireylerin öz yeterlik kavramına yönelik algıları da büyük önem taşımaktadır. Birey, iş kapsamındaki performansını değerlendirirken öz

yeterlik algısını esas alır; yapılan işten beklenen sonuçlar da bu algıyı pekiştirmektedir (Bandura, 1997). Sonuç beklentisi sürecinde, olası olumsuzlukların değerlendirilmesi, öz yeterliği yeterince bulunmayan bireylerin yaşam süreçlerinde zorluklar yaşamasına neden olmaktadır.

Öz yeterlik süreçlerinin etkin bir şekilde yönetilememesi, bireylerin öz yeterliklerine yönelik bakış açılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bunun yanı sıra, verilen işin bireyin becerilerine uygun olmaması ve gerekli çabanın gösterilememesi durumunda, bireyin öz yetersizlik hissi ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1986). Akademik bağlamda ele alınan öz yeterlik, öğrencilerin akademik başarı ve yetkinliklerine dair inançlarıyla ilişkilidir. Bu durumda, öğrencilerin gerekli beceriler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve olumsuz durumlara karşı uygun stratejiler geliştirememeleri, akademik öz yeterlik problemine yol açabilmektedir (Pajares, 1996).

Tükenmişlik, uzun yıllar boyunca çok sayıda çalışma tarafından ele alınmış ve öz yeterlik üzerinde belirleyici bir etken olarak incelenmiştir. Literatürde tükenmişliğin bireysel özelliklerle ilişkisi sıklıkla incelenmiş olsa da, öz-yeterlik kavramının tükenmişlik üzerindeki etki derecesi farklı meslek grupları ve kültürel bağlamlar grupları özelinde yeterince ayrıntılı analiz edilmemiştir. Ayrıca, öz-yeterlik ile diğer bireysel psikolojik faktörlerin etkileşimi (örneğin dayanıklılık, duygusal zeka, benlik saygısı) gibi değişkenlerle nasıl bir rol oynadığı da net değildir. Tükenmişlik çoğunlukla Maslach'ın üç boyutlu modeli (duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarıda düşüş) üzerinden açıklanmıştır. Ancak bu modele entegre olarak Bandura'nın öz-yeterlik kuramı gibi psikolojik kuramlar, tükenmişlik teorilerinin açıklama gücünü artırmasına rağmen, çok boyutlu modellerle bütünleştirici çerçevede yeterince ele alınmamıştır. Bu, kuramsal olarak yeni hibrit modellerin oluşturulmasına açık bir boşluk sunmaktadır. Çoğu araştırma öğretmenler, sağlık çalışanları gibi iyileştirici meslekler grubuna odaklanmaktadır. Mevcut çalışmalar çoğunlukla kesitsel (cross-sectional) araştırmalara dayanmaktadır. Oysa tükenmişlik gibi dinamik ve zamana yayılan bir sürecin daha doğru anlaşılabilmesi için boylamsal (longitudinal) çalışmalara, karma yöntem (mixed methods) araştırmalarına ve deneysel tasarımlara ihtiyaç vardır. Ayrıca yapısal eşitlik modellemesi (SEM) gibi gelişmiş analiz teknikleriyle öz-yeterlik ve tükenmişlik arasındaki nedensel ilişkilerin daha derinlemesine analiz edilmesi gerekmektedir. Tükenmişliği etkileyen faktörler genel olarak iki ana başlık altında toplanabilmektedir. Bireysel faktörler, tükenmişliğin bireyin kendi özellikleri, tepkileri, eğitim düzeyi,

cinsiyeti, karakteri, kendine güven ve öz yeterlik gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Schaufeli vd., 2009).

Eğitim düzeyinin artması ile birlikte, tükenmişlik seviyelerinin de artış gösterdiği belirlenmiştir (Schaufeli vd., 2009). Medeni durum açısından yapılan araştırmalarda, evli bireylerde tükenmişlik seviyelerinin, şartlar sabitken daha düşük olduğu gözlemlenmiştir (Karasek vd., 1998). Cinsiyet bazında yapılan incelemelerde ise, kadınların tükenmişlik yaşama olasılıklarının erkeklere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Purvanova ve Muros, 2010). Karakteristik özellikler incelendiğinde, A tipi karakter yapısına sahip bireylerin işlerine daha bağlı ve tez canlı oldukları; B tipi karakter yapısına sahip bireylerin ise rahatına düşkün ve süre kavramını önemsemeyen yapıda oldukları varsayılmaktadır. Bu bağlamda, A tipi bireylerde tükenmişlik seviyelerinin daha yüksek olduğu, B tipi bireylerde ise bunun tam tersine bir durumun gözlemlendiği rapor edilmiştir (Bakker vd., 2005).

#### Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmanın temel problemi “Pilotaj öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri, akademik öz-yeterlik düzeylerini anlamlı şekilde yordamakta mıdır?” şeklbu arada indedir. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

#### Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Pilotaj öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri;
  - a. cinsiyet
  - b. sınıf
  - c. anne eğitim durumu
  - d. baba eğitim durumu değişkenlere göre bir farklılık göstermekte midir?
2. Pilotaj öğrencilerinin öz yeterlikleri;
  - a. cinsiyet
  - b. sınıf

c. anne eğitim durumu

d. baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Pilotaj öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri (tükenme, duyarsızlaşma, yetkinlik) akademik öz-yeterlik düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

#### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın temel amacı, pilotaj öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin akademik öz-yeterlik düzeylerini anlamlı ölçüde tahmin edip etmediğini ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında, tükenmişliğin temel bileşenleri olarak; tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutları ele alınmış, bu alt boyutların öğrencilerin akademik öz-yeterlik algıları üzerindeki etkileri detaylı bir biçimde incelenmiştir. Ayrıca, araştırma pilotaj öğrencilerinin tükenmişlik ve öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ile anne ve baba eğitim durumu gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini de ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırmanın önemi, hem akademik hem de pratik açılarından değerlendirilebilir. Akademik açıdan, tükenmişlik ve akademik öz-yeterlik kavramları, bireylerin öğrenme süreçleri, motivasyonları ve mesleki gelişimleri üzerinde derin etkiler yaratmaktadır. Bu çalışma, özellikle yoğun sorumluluk ve yüksek beklentilerle sınanan pilotaj öğrencilerinin yaşam deneyimlerine odaklanarak, tükenmişlik belirtilerinin akademik performans ve kişisel inançlar üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmektedir. Bu bağlamda elde edilecek veriler, tükenmişliğin nedenleri ve sonuçları konusunda mevcut literatüre yeni bakış açıları kazandırması beklenmektedir (Cesur, 2023).

Pratik anlamda ise, araştırmanın sonuçları pilotaj öğrencilerinin eğitim süreçlerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerin erken tespit edilmesine ve bu doğrultuda müdahale stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi, onların akademik başarılarını ve mesleki yeterliliklerini artırmak için gerekli destek mekanizmalarının oluşturulmasında temel bir rol oynayabilir. Bu destek mekanizmaları, bireylerin kendilerine olan güvenlerini pekiştirmelerine, olumsuz durumlarla başa çıkma becerilerini geliştirmelerine ve yaşam kalitelerinin artmasına katkı sağlayacaktır (Khammissa, 2022).

Özetle, bu araştırma pilotaj öğrencilerinin tükenmişlik ve akademik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin derinlemesine incelenmesiyle hem eğitim süreçlerine hem de mesleki gelişime yönelik önemli çıktılar sunmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın elde edeceği bulgular, ilgili eğitim kurumları ve yöneticiler için pratik müdahale ve destek stratejilerinin geliştirilmesinde yol gösterici nitelikte olacaktır.

#### Sayıtlılar

Araştırmada tüm katılımcıların veri toplama araçlarında yer alan sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir;

Araştırmada tükenmişlik düzeyleri ve öz-yeterlik düzeyleri, Maslach Tükenmişlik Envanteri Öğrenci Formu ve Akademik Öz-yeterlik Ölçeği'nin ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.

Araştırma Ankara ve İstanbul şehirleri ile sınırlandırılmıştır. Diğer sınırlılıklar ise;

#### Örneklem Kısıtlaması

Çalışma yalnızca belirli üniversitelerin pilotaj bölümünde öğrenim gören öğrencilerle yapılmıştır. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini sınırlayabilir.

#### Zaman Kısıtlaması

- Araştırma, belirli bir akademik dönemi kapsayacak şekilde sınırlıdır. Bu da öğrencilerin tükenmişlik düzeylerinin zamanla değişebileceğini göz önünde bulundurursak, uzun süreli takipler veya dönemsel analizler yapma imkânını sınırlayabilir.

## Demografik Faktörlerin Etkisi

Cinsiyet, medeni durum, ve akademik başarı gibi demografik faktörlerin etkisi sınırlı bir şekilde ele alınacaktır. Bu faktörlerin tükenmişlik ve akademik öz-yeterlik üzerinde daha geniş etkileri olabilir, ancak bu faktörler yalnızca sınırlı bir düzeyde incelenecektir

## Kişisel Deneyimler ve Duygusal Tepkiler

Öğrencilerin kişisel deneyimleri ve duygusal tepkileri, anketlerle ölçülmeye çalışılacak olsa da, bu duygusal yanıtlar öznel olabilir ve anket aracılığıyla tamamen objektif bir şekilde ölçülmesi zor olabilir.

## Çalışma Alanı Kısıtlaması

- Bu çalışma sadece pilotaj öğrencileri üzerine yapılacaktır. Farklı akademik bölümlerdeki öğrencilerle yapılacak çalışmalar, bulguların farklılık göstermesine yol açabilir.

## Çalışma Süresi ve Eğitim Süreci

- Çalışma, öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini ve akademik öz-yeterliklerini sadece belirli bir süre zarfında inceleyecektir. Uzun vadeli etkilerin belirlenmesi için daha fazla zaman gerekmektedir.

# 1. BÖLÜM

## KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 1.1. Havacılık Tarihi ve Gelişimi Hakkında Genel Bilgiler

Havacılık, insanlık tarihinin en büyük hayallerinden biri olan uçuş arzusu etrafında şekillenmiş, zamanla teknolojik ve bilimsel gelişmelerle büyük ilerlemeler kaydetmiştir. Havacılığın gelişimi, ilk çağlardan itibaren çeşitli uçuş denemeleriyle başlamış, modern anlamda havacılık ise 20. yüzyılda ivme kazanmıştır. İnsanoğlunun uçuş arzusu, Antik Yunan mitolojisinde İkarus ve Daidalos hikayesi gibi anlatılarda kendini gösterir. Ancak bilimsel temelli ilk uçuş denemeleri, 9. yüzyılda Endülüs'te yaşamış olan Abbas ibn Firnas'ın planör benzeri bir araçla kısa süreli havalanmasıyla ilişkilendirilmektedir (İnalçık, 2005). Modern havacılığın temelleri, 18. yüzyılda sıcak hava balonlarının icadıyla atılmıştır. 1783 yılında Montgolfier kardeşler tarafından gerçekleştirilen ilk başarılı insanlı balon uçuşu, havacılığın dönüm noktalarından biri olarak kabul edilir (Crouch, 2002). yüzyılın başında, motorlu uçuşun gerçekleşmesiyle havacılık bambaşka bir boyuta taşındı. 17 Aralık 1903 tarihinde Wright kardeşlerin Kuzey Carolina'da gerçekleştirdiği uçuş, tarihteki ilk başarılı motorlu uçuş olarak kayıtlara geçmiştir (Anderson, 2002). I. ve II. Dünya Savaşları, havacılık teknolojisinin hızla gelişmesini sağladı. Özellikle jet motorlarının geliştirilmesi ve radar sistemlerinin kullanımı, savaş sonrası sivil havacılığın da gelişmesine olanak tanıdı. 1950'li yıllarda ticari jet uçaklarının kullanılmaya başlanması, havacılığı küresel ulaşımın temel aktörü haline getirdi (Bilim ve Teknik, 2010). 1960'larda başlayan uzay yarışı, havacılığı atmosfer dışına taşıdı. 1969'da NASA'nın Apollo 11 göreviyle Ay'a ilk insanlı iniş gerçekleştirilmiş, bu gelişme havacılığın uzay bilimiyle bütünleşmesine öncülük etmiştir. Günümüzde havacılık; İHA'lar (insansız hava araçları), yapay zekâ destekli uçuş sistemleri ve süpersonik hava taşıtları gibi ileri teknolojilerle gelişimini sürdürmektedir (NASA, 2020).

#### 1.1.1. Havacılık ve Pilotaj Eğitimi

İnsanlık tarihi boyunca uçuş isteği çeşitli deneyler ve araştırmalarla kendini göstermiştir. Bu ilginin izleri, 18. yüzyılın sonlarında gerçekleşen ilk balon uçuşlarından (Montgolfier Kardeşler'in sıcak hava balonu denemesi, 1783) 19. yüzyılda Henri

Giffard'ın yönlendirilebilir ilk hava gemisiyle 1852'de yaptığı uçuşa kadar uzanmaktadır. Nihayet 20. yüzyılın başında Wright Kardeşler'in 17 Aralık 1903'te gerçekleştirdiği motorlu uçuş, havacılık tarihinde bir dönüm noktası olmuş ve ilk kez insan taşıyan bir makine kendi gücüyle yerden havalanmıştır (Korkmaz, 2023). Bu tarihten itibaren havacılık sektörü sürekli bir gelişim göstermiş; Sanayi Devrimi'nin teknolojik kazanımları ve iki dünya savaşı gibi itici güçler sayesinde modern boyutlarına ulaşmıştır. Günümüz havacılığı, büyük ölçüde insanlığın hayal gücü ile mühendislik becerisinin birleşiminin bir ürünü olarak değerlendirilebilir. "Havacılık" terimi Latince "avis" (kuş) kelimesinden türetilmiş olup havacılık, en genel anlamıyla hava araçlarıyla ilgili bütün faaliyetlerin yürütüldüğü bir sektör ve aynı zamanda hava seferleri ve bu alandaki teknikleri inceleyen bir bilim dalıdır (Şen, 2019). Yapısı gereği uluslararası bir nitelik taşıyan havacılık sektörü; insanlar ile eşya veya kargonun bir noktadan diğerine, tüm dünyada geçerli standartlara uygun ve emniyetli bir şekilde taşınmasını mümkün kılan küresel bir sistemdir. Özellikle uzak mesafeler arasında hızlı, güvenli ve konforlu ulaşım imkânı sunması, havacılığı çağdaş ulaşım yöntemleri arasında öne çıkarmaktadır. Havacılığın gelişimine paralel olarak uçak sayısının artması, nitelikli pilot ihtiyacını da artırmış ve bu durum pilotaj eğitiminin havacılık sektöründe vazgeçilmez bir unsur haline gelmesine neden olmuştur (Tuncer ve Kızgın, 2021).

Ulaştırma sistemleri arasında görece yeni bir alan olan havacılık sektörü, Wright kardeşlerin 1903 yılında gerçekleştirdiği ilk motorlu uçuş ile ivme kazanmış ve özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrası stratejik öneminin anlaşılmasıyla büyük bir hızla gelişmiştir. Bu süreçte, havacılık sektöründe birçok ilke imza atılmıştır. Örneğin, 1914 yılında St. Petersburg'dan Tampa'ya yapılan dünyanın ilk düzenli tarifeli uçuşu gerçekleşmiştir. Ayrıca, 15 Mayıs 1918'de New York'tan Washington D.C.'ye taşınan hava postası, ilk hava kargo taşımacılığı olarak kayda geçmiştir. 1927 yılında ise Pan American World Havayolları'nın Juan Trippe tarafından kurulmasıyla, uluslararası ticari yolcu taşımacılığında önemli bir adım atılmıştır (Petrescu ve ark., 2017).

İkinci Dünya Savaşı, havacılık sektörü açısından kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir. Bu süreçte ülkeler, yaşanan siyasi krizler sebebiyle uluslararası sınırlarını sivil havacılık faaliyetleri açısından kısıtlarken, askeri havacılık faaliyetlerine ağırlık vermiştir. Özellikle askeri hava araçlarının etkin kullanımı, savaşın gidişatını önemli ölçüde etkilemiş ve havacılığın stratejik önemi daha da belirgin hale gelmiştir. Bu dönemde, havacılık teknolojisinde hızlı bir gelişim yaşanmış; uçaklar, havalimanları ve

radar gibi hava seyrüsefer ekipmanları başta olmak üzere pek çok alanda önemli donanımsal iyileştirmeler gerçekleştirilmiştir (Baum ve Auerbach, 2017).

Havacılık sektöründeki teknolojik ilerlemeler ve artan yolcu sayısı, sektörün daha etkin denetim ve kontrol mekanizmalarına duyduğu ihtiyacı açıkça ortaya koymuştur. Bu kapsamda, ülkeler sivil havacılığın düzenlenmesi ve güvenliğinin sağlanması amacıyla ulusal havacılık otoritelerini kurma gerekliliğini benimsemişlerdir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1938 yılında faaliyete geçen Civil Aeronautics Authority (CAA), havacılık alanında uygulanan standartların belirlenmesi ve sektörün denetlenmesinde öncü bir rol oynamış; bu model, diğer ülkeler için örnek teşkil etmiştir (Demir, 2015; Dobson, 2017 ). Bu gelişmeler, küresel havacılık düzenlemelerinin evriminde kritik bir aşama olarak değerlendirilebilmekte, uluslararası standartların oluşturulması ve entegrasyonu yönündeki çabalara zemin hazırlamaktadır.

1978 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde alınan bir kararla havacılık sektörü serbestleşmeye açılmış ve sektörde tam rekabet dönemi başlamıştır. Bu serbestleşme hareketi, özellikle Amerika kıtasında hızla etkisini göstermiş, ardından tüm dünyada rekabetin artmasına yol açmıştır. Sektördeki bu değişimle birlikte, havacılık işletmeleri arasında teknolojik yenilikler başta olmak üzere pek çok alanda bir yarış başlamış, pazara giriş, fiyatlandırma, tarife ve kapasite gibi alanlardaki kısıtlamalar ortadan kaldırılmıştır. Bu radikal karar, kısa sürede Avrupa ve Asya bölgelerinde de etkisini göstermiş ve dünya genelinde havacılık işletmeleri ile uçak sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır (Doganis, 2006).

2000'li yıllarda küreselleşmenin etkisiyle havacılık sektöründe arz ve talep hızla artmış, özellikle turizm başta olmak üzere ilişkili birçok sektör de bu büyümeden olumlu etkilenmiştir. Artan rekabet ortamında, havacılık işletmeleri müşteri odaklı hizmet anlayışını benimseyerek, yolcu beklentilerine göre hizmetlerini geliştirmiş ve sektör, zamanla müşteri odaklı bir hizmet endüstrisi haline gelmiştir (Wensveen, 2015).

Türkiye'de havacılık endüstrisinin temelleri, 1900'lü yılların başlarında atılmıştır. 1912'de İstanbul'un Sefaköy bölgesinde gerçekleştirilen ilk altyapı çalışmalarıyla havacılık faaliyetlerine yönelik temel tesisler inşa edilmiş; 1914'te ise İstanbul-Bilecik-Eskişehir-Kahire güzergahında hava postası taşınarak havacılığın uygulama alanı genişletilmiştir (Demir, 2018). 1922'de Ankara-Paris arasında başlatılan dış hat taşımacılığı, havacılık alanında uluslararası bağlantıların kurulmasına zemin

hazırlamış; 1925'te Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde Türk Teyyare Cemiyeti'nin kurulması ise, Türkiye'nin havacılık vizyonunun sistematik bir şekilde hayata geçirilmesinde önemli bir adım olmuştur (Aksoy, 2015). 1933 yılında kurulan Hava Yolları İşletme İdaresi, Ankara-Eskişehir hattında tarifeli seferlere başlamasıyla sivil havacılığın gelişimine ivme kazandırmış; 1955'te kurumun adı Türk Hava Yolları Anonim Ortaklığı (THY) olarak değiştirilmiş ve günümüzde ülkenin bayrak taşıyıcı havayolu şirketi olarak faaliyet göstermeye devam etmiştir (Yılmaz, 2017). Ayrıca, 1950'lere kadar Ankara, Kayseri ve Eskişehir'de kurulmuş olan hava aracı imalat ve montaj tesisleri, sivil havacılığın gelişimine önemli katkılar sunmuş; II. Dünya Savaşı sonrasında Marshall Planı kapsamında sağlanan uçak desteği yerli üretimde geçici bir duraksamaya yol açsa da, 1973'te Türk Havacılık ve Uzay Sanayii A.Ş. (TUSAŞ)'ın kurulmasıyla uçak ve parça üretimi yeniden başlatılmıştır (Çelik, 2020). 1983'te yürürlüğe giren 2920 sayılı Türk Sivil Havacılık Kanunu ise, havacılık sektöründeki eksiklikleri gidermek ve iç hatlarda serbestleşmeyi desteklemek amacıyla düzenlenmiş; 2003 sonrası yapılan düzenlemelerle birlikte Türkiye'nin havacılık sektörü, rekabetin ve büyümenin hızla artmasını sağlayacak bir yapıya kavuşmuştur (Gür, 2019).

Havacılık eğitiminin gelişimi, genel olarak dört nesil üzerinden incelenebilir: çıraklık, simülasyon, emniyet odaklı eğitim ve özelleştirilmiş eğitim. Birinci nesil eğitim olan çıraklık modeli, 1903-1929 yıllarını kapsar ve temel olarak sınıf eğitimi (yer okulu) ile çıraklık modeli doğrultusunda uçak içi eğitimden oluşur. İkinci nesil eğitim olan simülasyon dönemi ise 1929-1979 yılları arasında gelişmiştir. Simülasyonun eğitim sürecine dahil edilmesiyle birlikte, havacılık endüstrisi uçak sistemlerini ve bileşenlerini iyileştirmeye odaklanmıştır. Bu dönemde, uçuşa elverişlilik sertifikasyonları, pilot lisansları, jet motorlarının ve radar sistemlerinin tanıtılması gibi önemli gelişmeler yaşanmıştır. Ayrıca, 1970'lerin başında yer ve trafik çarpışmasını önleme cihazlarının kullanımı yaygınlaşmıştır (Kearns, 2010).

Üçüncü nesil havacılık eğitimi, 1979 yılında NASA tarafından düzenlenen ve insan hatası kaynaklı kazaların ele alındığı bir konferansla başlamıştır. Bu nesilde eğitim, çıraklık modeli ile yer okulu, simülatör ve uçak içi eğitim yöntemlerini bir araya getirmiştir (Jensen, 1995). Dördüncü nesil eğitim, özelleştirilmiş eğitim anlayışını benimser. Pilotların karşılaştığı karmaşık sorunları çözebilmesi için eleştirel düşünme becerileri kazanması gerektiği fark edilmiştir. Bu anlayışla birlikte, standart işletim prosedürlerine (SOP) tam hakimiyetin her duruma hazırlık için yeterli olmadığı

anlaşılmıştır. Bu nedenle, geleneksel sıralama yaklaşımından (yeterli/yetersiz) bireyin performansını en üst düzeye çıkaran öğrenme yöntemlerine geçiş yapılmıştır. Bu yeni yaklaşım, her öğrencinin ihtiyaçlarına göre zaman ve eğitim sağlayarak bireyselleştirilmiş bir öğrenme süreci sunmayı hedefler (Kearns, 2010).

Havacılık sektörü, pilot eğitiminde devrim niteliğinde bir değişim olan performansa dayalı eğitimi benimsemeye başlamıştır. Performansa dayalı eğitim, önceki nesillerin temelleri üzerine inşa edilmiş ve dünya genelinde düzenleyicilerin bu yöntemi desteklemesiyle geniş çapta uygulanabilir hale gelmiştir. Uyarlanabilir talimatlar ve uygulamalarla desteklenen uzaktan eğitim, pilotların yetkinliklerini sürekli olarak geliştirebilir ve bireysel performansı en üst düzeye çıkarabilir. Ancak bu dönüşüm, geleneksel eğitim yöntemleriyle uygulandığında maliyet açısından büyük bir yük oluşturabilir. Bu noktada uzaktan eğitim, hem maliyet etkinliği hem de erişilebilirliği ile önemli bir çözüm sunmaktadır (Kearns, 2010).

Son yirmi yılda, profesyonel pilot eğitiminde uzaktan eğitimin benimsenmesi karmaşık bir süreç olmuştur. Çevrimiçi uzaktan eğitimin faydaları, akademik çevreler ve endüstri paydaşları tarafından geniş ölçüde kabul edilmiştir. Ancak, uzaktan eğitimin avantajlarının tam anlamıyla gerçekleştirilebilmesi için, bu yöntemin öğrenci ihtiyaçlarına özel olarak uyarlanmış güçlü öğretim tasarımı ilkeleriyle desteklenmesi gerekmektedir (Kille, Bates ve Murray, 2015).

### **1.1.2. Pilotaj Eğitimi Hakkında Genel Bilgiler**

Bu bölümde pilotaj eğitimine dair daha önce yapılan araştırmalar ve çalışmalar doğrultusunda bilgilendirme verilmektedir.

Havacılık sektörü, yüksek risk barındıran bir yapı olması nedeniyle emniyeti merkeze alan bir kültür üzerine inşa edilmiştir. Bu bağlamda, geçmişte yaşanan olaylar ve kazalar, yalnızca operasyonel önlemler açısından değil, aynı zamanda pilot eğitimi süreçlerinin gelişiminde de belirleyici rol oynamaktadır. Havacılıkta edinilen her yeni prosedür ya da operasyonel değişiklik çoğunlukla bir kaza ya da ciddi olayın sonucunda ortaya çıkmaktadır (Hobbs, 2004). Bu durum, pilotların uyguladığı prosedürlerin arkasında tarihsel olarak kazanılmış deneyim ve analiz edilmiş olayların yer aldığını göstermektedir. Nitekim birçok el kitabı ve uçuş kontrol listesi, bu olaylardan öğrenilen derslerle şekillenmiş ve havacılık otoritelerince standartlaştırılmıştır (ICAO, 2013).

Teknolojik gelişmelerin havacılık sektörüne entegrasyonu, özellikle kokpit sistemleri üzerinde belirgin bir etki yaratmıştır. 1950’lerde bir uçağın uçurulması için beş kişilik bir ekip gerekirken, bugün sadece kaptan ve yardımcı pilot yeterli görülmektedir. Bu dönüşümde, uçak motorlarının, seyrüsefer sistemlerinin ve kokpit donanımlarının dijitalleşmesi etkili olmuştur. Modern kokpitlerde yer alan otomasyon sistemleri, uçuş yönetiminde pilotlara destek sunarak operasyonel verimliliği artırmaktadır (Wickens, 2002). Ancak bu sistemler aynı zamanda pilotun manuel becerilerinde gerilemeye, sistemlere aşırı güvene ve dikkat dağınıklığına neden olabilmektedir (Casner, Geven ve Williams, 2013).

Analog sistemlerden dijital, cam kokpitlere geçiş süreci, yalnızca donanım açısından değil, pilotaj eğitimi açısından da köklü bir dönüşüm yaratmıştır. Cam kokpitli uçaklarda bulunan birincil uçuş ekranı (PFD) ve çok işlevli uçuş ekranı (MFD), pilotlara bilgiye hızlı erişim sağlamaktadır. Ancak yapılan araştırmalar, MFD ekranlarının bazı öğrencilerde bilişsel yükü artırarak dikkat dağınıklığına yol açabileceğini göstermektedir. Öte yandan, PFD ekranlarının sunduğu hassas verilerin eğitim sürecinde sorun yaratmadığı; hatta bazı öğretmen pilotlar tarafından eğitim etkinliğini artırdığı yönünde bulgular mevcuttur. (Barnett, De Vries ve Rantanen, 2020)

Uçuş eğitiminin temel iki aşaması vardır: ilk aşama, temel havacılık ve yer derslerini kapsayan teorik eğitimlerden; ikinci aşama ise uygulamalı uçuş eğitiminden oluşur. Uygulamalı eğitimler sırasında öğrencilerin, uçuşa özel görevleri yerine getirirken dijital sistemlere alışmaları beklenmektedir. Bu bağlamda, gelişmiş simülatörlerin ve cam kokpitli uçakların eğitim ortamlarında kullanılması büyük önem taşımaktadır. Bu tür donanımlar sayesinde pilot adayları, havayolu operasyonlarında karşılaşacakları sistemleri önceden deneyimleme şansı bulmaktadır. (Rantanen ve Talleur, 2005)

Karma filo (mixed fleet) yapısında yürütülen eğitimlerde hem analog hem dijital sistemlere yer verilmesi, pilot adaylarının adaptasyon yeteneklerini güçlendirmektedir. Ancak sistemler arasında geçişin yaratabileceği stres, bilgi eksikliği ve dikkat dağınıklığı gibi riskler, eğitim programlarının dikkatle yapılandırılmasını gerektirmektedir (Salas, Bowers ve Rhodenizer, 1998). Kokpit tasarımlarındaki farklılıkların pilot performansı üzerindeki etkisini inceleyen deneysel çalışmalar, ekran konfigürasyonlarının bilgi aktarımı ve karar verme süreci üzerinde doğrudan etkili olduğunu ortaya koymuştur (Endsley ve Garland, 2000).

Cam kokpitli eğitim uçaklarının hızı, gösterge sistemlerinin yapısı ve otomasyon düzeyleri, öğretmen pilotlar ve öğrenciler arasında algı farklılıklarına neden olabilmektedir. Nitekim bazı öğretmen pilotlar, ekranlarda bilgiye zamanında erişmekte zorluk yaşandığını belirtmektedir. Bu bağlamda, uçuş öncesi materyal hazırlığının eksiksiz olması, eğitimde verimliliğin sağlanması açısından önemli bir değişkendir. Eğitim ortamlarında kokpit seslerinin yönetimi gibi ergonomik faktörler dahi öğrencinin öğrenme motivasyonunu doğrudan etkileyebilmektedir (Beringer ve Harris, 2011).

Pilotaj eğitiminin bir diğer önemli bileşeni, eğitimi sağlayan kurumun organizasyon yapısıdır. Uçuş Eğitim Organizasyonları (UEO), yalnızca uçuş araçlarını değil, insan kaynağı, simülatörler, havaalanı altyapısı, eğitimcilerin yetkinliği gibi çok boyutlu öğeleri bünyesinde barındırmalıdır. Uçakların teknik özelliklerinin, eğitim amaçlı kullanıma uygunluğu ve SHGM ile EASA gibi otoriteler tarafından belirlenen standartlara uygunluğu, eğitimin verimliliği açısından belirleyici bir unsurdur (EASA, 2022).

Ayrıca UEO bünyesinde görev alan öğretmen pilotların sahip olması gereken öğretmenlik lisansları ve eğitim yetkileri, uluslararası standartlar doğrultusunda belirlenmektedir. Eğiticinin eğitimi gibi programlar, sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda pedagojik yeterlilik kazanımı açısından da önemlidir. Uçuş eğitimlerinin meteorolojik koşullardan etkilenmemesi için havaalanlarının altyapısı da göz önünde bulundurulmalıdır. Zira yağmur, kar ve sis gibi doğa olayları eğitim sürekliliğini sekteye uğratabilir ve eğitim maliyetlerini artırabilir (ICAO, 2022).

Kokpit sistemlerinin sürekli güncellenmesi ve bu sistemlere ilişkin eğitimlerin hızlı biçimde entegre edilebilmesi, pilotların güncel operasyonel ortamlara hazırlıklı olmasını sağlar. Bu da havacılıkta sürdürülebilir güvenlik kültürünün oluşturulmasına katkı sunar. Sonuç olarak, teknolojik gelişmelerin eğitim sistemlerine entegrasyonu yalnızca bilgi aktarımını değil, bilişsel uyumu, karar verme süreçlerini ve emniyet kültürünü de yeniden şekillendirmektedir.

## **1.2. Tükenmişlik Tanımı**

Tükenmişlik, 20. yüzyılın son çeyreğinde sosyal, ekonomik ve kültürel gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkmış bir kavramdır. Endüstriyel toplum yapısından hizmet ekonomisine dayalı toplum yapısına hızlı bir dönüşüm, çalışanlar

üzerinde ciddi bir psikolojik baskı yaratmış ve bu durum tükenmişlik olgusunun gelişmesine neden olmuştur (Schaufeli ve ark., 2008). Tükenmişlik, bireyin pozitif psikolojik durumunun giderek azalması olarak değerlendirilmektedir.

Tükenmişlik, başlangıçta 1970'li yıllarda hizmet sektörü çalışanları üzerinde incelenmiş olsa da, zamanla tüm bireylerin yaşayabileceği ortak bir deneyim olarak ele alınmıştır (Maslach ve Schaufeli, 1993; Maslach vd., 2008; Schaufeli vd., 2008). Bu nedenle, araştırmacılar tükenmişliğin tanımı, nedenleri ve sonuçları üzerine çeşitli çalışmalar yapmıştır (Schaufeli ve ark., 2008).

Tükenmişlik kavramı farklı şekillerde tanımlanmıştır. İlk olarak Freudenberger (1974), tükenmişliği iş hayatında yoğun strese maruz kalan bireylerde duygusal bitkinlik, motivasyon kaybı ve bağlılık eksikliği olarak tanımlamıştır. Ona göre tükenmişlik, bireyin aşırı çalışma ve görevlerini yerine getirme çabası sonucu hissedilen baskının bir sonucudur. Pines ve Aranson (1988) ise tükenmişliği, sürekli baskı ve iş talepleri karşısında bireyin fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak tükenmesi olarak tanımlamıştır (Sağlam-Arı ve ÇınaBal, 2008).

Leiter ve ark. (2015) tükenmişliği, bireylerde duygusal yorgunluk ve motivasyon kaybı olarak ifade etmiştir. Maslach ve Leiter (1997) ise tükenmişliği, bireylerin içinde bulunduğu konum ile yapmak zorunda oldukları şeyler arasında bir uyumsuzluk hissi olarak değerlendirmiştir. Bu durumu, bireyin değerlerini, ruhunu, hassasiyetini ve iradesini kaybetmesi şeklinde tanımlamışlardır. Maslach, diğerleriyle ilişkilerden kopmuş, umutsuz, çaresiz ve yetersiz hissedilen bireylerin tükenmişlik yaşadığını vurgulamıştır (Sevimli, 2022).

Her ne kadar tükenmişlik kavramı iş bağlamında ele alınarak tanımlanmış olsa da, daha sonraki çalışmalarda bireylerin çeşitli aktivitelerden kaynaklanan zorlayıcı etkiler sonucunda da tükenmişlik yaşayabileceği gösterilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin dersler, ödevler ve sınavlar gibi zorunlu faaliyetlerinin iş kavramı içinde değerlendirilebileceği ifade edilmiştir (Schaufeli ve Taris, 2005; akt. Gündüz, 2012). Özellikle üniversite öğrencileri, sınav baskısı ve başarı beklentileri nedeniyle tükenmişlik riski ile karşı karşıya kalmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997).

Tükenmişlik, üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz etkileyen önemli bir sorun olarak görülmektedir. Bunun yanı sıra, tükenmişlik, öğrencilerin yaşam

doyumlarını azaltan bir faktör olarak da öne çıkmaktadır (Çağatay-İn ve Şanlı-Kula, 2019). Bu nedenle, tükenmişlik olgusunun anlaşılması ve bu konuda çözüm yollarının geliştirilmesi, hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük bir öneme sahiptir.

### **1.2.1. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler**

**Tükenmişlik (burnout)**, özellikle yoğun stres altında çalışan bireylerde görülen, duygusal ve fiziksel yorgunluk, motivasyon kaybı ve kişisel başarıda azalma ile karakterize edilen bir sendromdur. Tükenmişliği etkileyen faktörler bireysel, örgütsel ve çevresel düzeyde ele alınabilmektedir. Bireylerin tükenmişlik halinde olmalarına sebep olan ve zemin oluşturan birçok faktör bulunmaktadır. Bu başlık altında sırasıyla neden olan faktörler ve etkileri tanımlanacaktır.

#### **1.2.1.1. Bireysel Faktörler**

Tükenmişliğe neden olan faktörlerden birisi olan bireysel faktörler bireyin kendinden kaynaklı olan olaylara karşılık yaşamış olduğu tükenmişlik halidir (Ardıç ve Polatçı, 2009). Yaşamış oldukları tükenmişlik haline verdikleri tepki boyutu bireylerin karakteristik özelliklerine bağlı olarak değişmektedir. Bu bakımdan bireylerin aynı derecede yaşadıkları zorluklara karşılık bireyin uygulayacağı yöntem bireylerin yapılarına göre farklılıklar oluşturmaktadır. Almış oldukları eğitimlere göre de eğitim seviyesi bir üst düzeye taşındıkça tükenmiş seviyesi de artmaktadır (Elitok, 2016). Bireyin medeni hallerine göre yaşadıkları tükenmişlik seviyesine bakıldığında, şartlar sabit kalsa bile evli olan bireylerin tükenmiş duygusunun minimum olduğu görülmüştür (WHO, 2019). Cinsiyet ile tükenmişlik arasındaki ilişki incelendiğinde, kadın bireylerin üstlendikleri sorumlulukların erkek bireylere kıyasla daha fazla olması nedeniyle tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Gümüş, 2013).

Tükenmişlik durumuyla başa çıkmada bireylerin yaşamlarında önemsedikleri değerler, kaybettikleri enerjiyi yeniden kazanmaları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu değerlerin, bireyleri tükenmişliğe karşı koruyarak duygusal açıdan destek sağladığı belirtilmektedir (Karadağ, 2016).

#### **1.2.1.2. Çevresel Faktörler**

Çevresel etmenler iş yerinde yaşanan olayları ifade etmektedir. Değişime uğrayan çevre koşullarının bireyler üstünde bazı etkileri vardır. Tükenmişlik bakımından

bireysel etmenlere göre daha önem arz etmektedir. Başlıca sorunlardan olan çevresel etmenler; iş yükü, kronik hale gelen iş stresi, bireyin karşılayamayacağı iş beklentiler ve iş kontrollerindeki eksiklerdir (De Simone vd., 2021). Bunların yanı sıra herhangi bir iş güvencesinin bulunmaması, kırıcı eleştiriler, yönetim ve ödüllendirmede adaletsizlik ve iş yerinin olumsuz fiziki koşulları da çevresel faktörlerdendir (Fawzy vd., 1991). Bağlantılı olan faktörler ise çalışma saatleri, gece vardiyasında çalışma ve hafta sonu çalışmaları da çevresel faktörler ile bağlantılıdır (Galván vd., 2012; Wan ve ark., 2020). Çalışma saatleri ve gece çalışma oranının yükselmesi ile doğru orantılı tükenmişlik durumu da artmaktadır. İzinlerini kendileri belirleyen bireylerin, belirsiz bakımdan sıkıntı yaşayan bireylere göre daha az tükenmişlik yaşadığı görülmektedir (Poncet vd., 2007).

Tükenmişlikle alakalı temel çevresel etmenler Tablo 1’de verilmiştir. Verilen tabloya bakıldığında iş yükünün çok olması ve dinlenme sürelerinin azlığı, iş tanımında belirsizlikler, yapılan iş sonrası takdir görmeme, adaletsiz iş dağılımı, çalışma ortamında yetersiz sosyal etkileşim ve işin kişiye uyumsuzluğu çevresel faktörler olarak söyleyebiliriz.

Bireyler üzerine verilen iş yükünü fiziki açıdan ölçülebilmesi mümkün olmasa da omuzlarında fazla yük hissetmesi bireyin işinde ki performansını ve iş tatminine zarar vererek tükenmişliğe neden olmaktadır (Poncet vd., 2007). Fazla verilen iş yükü, bireyin tükenmesine neden olarak kendini toparlayabilmesi, dinlenebilmesi ve iyileşebilmesi adına yeterli zamanı bulamamasına yol açar. Sürdürülebilir bir iş için bireylere kendilerini yenilemeye ve geliştirmeye fırsat verilmelidir (WHO, 2019).

Aşağıdaki Tablo 1’de yer alan kontrol bireyin işi hakkındaki özgürlüğünü temsil etmektedir. Çalışmış olduğu ortamda işi ile alakalı kararları veren kişilerde tükenmişlik hali yaşanması daha düşüktür. Görevlerin ve iş tanımındaki belirsizliklerde rol çatışmasına ve kontrol kaybına neden olmaktadır (WHO, 2019).

Ödül, bireylerin iş davranışlarını artırmak amacıyla sunulan etkileşimleri ifade etmektedir. Sadece maddi açıdan değil, kurumsal ve sosyal açıdan verilen ödüller de sayılmaktadır. Bireylerin çalışmalarına karşılık olarak bir kazannihanımda bulunulmaması bireyler üzerinde tükenmişliğe sebep olmaktadır. Bireylerin işlerinden kendilerini değersiz ve yetersiz görmesine yol açmaktadır (Fessell ve Cherniss, 2020)

Topluluk alanı olarak da kastedilen, kişinin iş yerindeki bireyler ile olan ilişkisi ve etkileşimleridir. Diğer bireylerden alamadığı yetersiz destekler, güven sorunları ve çatışmalar tükenmişlik açısından bir risk faktörüdür (WHO, 2019). Bireylerin ortamdan yeterli sosyal destek bulamamaları da tükenmişliğe sebep olmaktadır (Türkili ve ark., 2021; Yakut ve ark., 2020).

Çalışma ortamında bireyler arasından alınan kararların adil ve hakkaniyetli olarak algılanma derecesi olarak ifade edilir (WHO, 2019). Bireylerin çalışma ortamlarındaki örgütsel adalet anlayışı iş tatminliğine ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Şeşen, 2010).

Değerler ise bireyleri işe yönlüten idealler ve motivasyon kaynaklarıdır. İlerleyen zamanlarda yaşanan değer çatışmaları bireylerin motivasyonlarını kaybolmasına sebep olur. Maddi açıdan ve sosyal bakımdan yaşanan kaygılar bireyleri çalışmak istedikleri iş ve çalışmak zorunda oldukları işler arasında tercih yapmaya iter (WHO, 2019). İş ve bireyler arasında oluşan uyumsuzluklar da değerler başlığında ele alınabilir. Sadece değer çatışmalarını değil bireyin işe fiziki ve ruhsal açıdan uygunluğunu da ele almaktadır. Bireyin kişilik yapılarına aykırı olan işlerde çalışıyor olması tükenmişliğe sebep olurken, işe olan bağlılıkları ve kendilerini oraya ait hissetmeleri ise tükenmişlik durumu ortadan kaldırır (Budak ve Sürgevil, 2005).

**Tablo 1.**  
**Tükenmişlikle İlişkili Çevresel Etmenler**

| <b>İş yaşamı alanları</b>  | <b>Örnek</b>                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>İş yükü</b>             | Potansiyelin üstünde iş talepleri; zorlu bir iş sonrası akut yorgunluk, dinlenme adına kısıtlı zaman                                                                                            |
| <b>İş-kişî uyumsuzluğu</b> | Çalışan ve işi ile problemli ilişki; beklentiler ile potansiyelin uyumsuzluğu, tamamlan iş sonrasında karşılanamayan beklentiler                                                                |
| <b>Ödül</b>                | İş yerinde maddi veya manevi ödüllerin yetersiz olması; patrone ve çalışan arkadaşlardan takdir görmeme                                                                                         |
| <b>Adalet</b>              | Organizasyondan ve yönetimden kaynaklı eşitsizlik algısı                                                                                                                                        |
| <b>Kontrol</b>             | Kontrol eksikliği, rol çatışması, iş tanımı belirsizliği                                                                                                                                        |
| <b>Değerler</b>            | Örgütsel değerlerin, kişisel değerlerle çatışması; çalışanların yapmak istedikleri iş ile yapmak zorunda oldukları iş arasında seçim yapmaları gerekmesi                                        |
| <b>Topluluk</b>            | İş ortamında kaliteli sosyal etkileşimin bulunmaması; çatışma çözümü, profesyonel ilişki ve ekip oluşturma gibi alanlarda yetersizlik; yöneticilerden ve meslektaşlardan yeterli destek alamama |

**Kaynak:** Rothenberger, 2017; Maslach ve Leiter, 1997.

Bireylerin çalışma ortamındaki arkadaşlarının da tükenmişlik üzerine yarattığı etki çoktur. Çalışma arkadaşları ile güzel bir ilişki kurarak sosyal bağ hisseden bireylerin tükenmişliği daha düşükken, çalışma arkadaşları ile stres altında ve olumsuz tecrübe yaşayan bireylerin tükenmişlik hali en üst seviyededir (Johnson, vd., 2021). Bunlara ek olarak iş yerinin fiziksel sorunları, ekipman eksiklikleri gibi sorunlarda tükenmişliğin artmasına neden olmaktadır (Boutou vd., 2019). Bu faktörler uzun vadede maruz kalmak bireylerin tükenmişlik seviyesini ileriye taşıyarak bazı fiziksel ve ruhsal sorunlara neden olmaktadır. Ülkelerin ekonomik ve politik halleri de bireyleri iş hayatlarına ve ruhsal durumlarına etkilidir. Ekonomik sebeplerden kaynaklı isteği işte çalışmadığı ve işten çıkamadığından kaynak bu gibi ülkelerde tükenmişlik seviyesi daha yüksek olacaktır (Boutou vd., 2019).

### **1.2.2. Tükenmişliğin Sonuçları**

Tükenmişlik durumundan olan bireylerin genelinde çaresizlik, ilgisizlik ve duygusal boşalma hislerinden kaynaklı bireylerin empati duygusundan yoksunlukları bulunmaktadır. Bireyler, çevrelerindeki kişilere veya çalışma arkadaşlarına aniden öfkelenmeleri, iş yükümlülüklerini yerine getirecek zaman bulamamaları ve empati gösterememe endişesi taşımaları nedeniyle yorgunluk yaşayabilmektedirler. Bazen yeterli vakitleri olsa bile hareketsiz ve baskı altında olduklarını düşünmektedirler. Hatta bazı bireyler geçtikleri zorlu dönemlerinde bazen anksiyete veya suçluluk duyguları ile alakalı rüyalar görmektedirler. Bazı dönemlerinde ise çaresizlik ve yetersizlik korkusundan tamamen uzaklaşarak her şeye gücüm yetebilir” duygusu da ortaya çıkabilir. Bu duyguları saklamaya çalışmak veya bastırmak bireylerde anksiyeteye sebebiyet vermektedir (Koocher, 1980).

Duysal açıdan tükenme halinde bir baş ağrısı, sürekli devam eden yorgunluk hali, yeme sorunları, kas sistemlerinde gerilme, yüksek tansiyon, grip atakları ve uyku bozukları gibi stres semptomları görülebilmektedir. Zihinsel bakımdan tükenmişlik hali daha karmaşık bir durumdadır. Tükenmişlik durumunun farklı sorunlara yol açabileceği varsayılmakta ve tükenmişliğin endişe, sinir bozuklukları ve depresyon ile ilişkilendirildiğini gösteren bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bir diğer varsayım ise tükenmişliğin bir sebep değil, bir tür hastalık olduğu yönündedir. Bu varsayımı inceleyen araştırmalarda, depresyon ve tükenmişlik arasındaki farklar ele alınmış ve iki yapının farklı semptomlara sahip olup olmadığı değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre,

tükenmişlik ile depresyon arasında belirgin farklılıklar olduğu; tükenmişliğin, genel ve bağlamdan bağımsız olan depresyonun aksine, işle ilgili ve duruma özgü bir durum olduğu belirtilmiştir (Maslach vd., 2007). Yapılan bu araştırmalara ek olarak ortaya çıkan etkenler ise başlıklar şeklinde sınıflandırılacak olunursa;

#### 1. Psikolojik Sağlık Üzerindeki Sonuçlar

- Depresyon ve Anksiyete: Tükenmişlik, depresif belirtiler ve anksiyete ile yüksek oranda ilişkilidir (Ahola vd., 2005; Toppinen-Tanner vd., 2005).
- Uyku Bozuklukları: Tükenmişlik yaşayan bireylerde uykuya dalmada güçlük ve yetersiz uyku kalitesi sıkça görülmektedir (Ekstedt vd., 2006).
- Düşük Benlik Saygısı ve Umutsuzluk: Uzun süreli tükenmişlik, kişide değersizlik duygusu ve kronik umutsuzluk yaratabilir (Maslach ve Leiter, 2016).

#### 2. Fiziksel Sağlık Üzerindeki Sonuçlar

- Kardiyovasküler Hastalıklar: Tükenmişlik, kalp hastalıkları ve hipertansiyon gibi fiziksel rahatsızlıklarla ilişkilidir (Melamed vd., 2006).
- Bağışıklık Sisteminde Zayıflama: Tükenmişliğin bağışıklık fonksiyonlarını düşürdüğü, bu nedenle hastalıklara karşı direncin azaldığı gösterilmiştir (Bellingrath vd., 2009).

#### 3. İş Performansı ve Verimlilik Üzerindeki Sonuçlar

- Düşük İş Tatmini: Tükenmişlik yaşayan bireyler işlerinden daha az tatmin olmakta ve bu durum işten ayrılma eğilimini artırmaktadır (Leiter ve Maslach, 2009).
- Düşen Verimlilik: Konsantrasyon güçlüğü, hata oranında artış ve üretkenlikte düşüş sıkça bildirilen sonuçlardandır (Schaufeli ve Bakker, 2004).
- Yüksek Devamsızlık ve İşten Ayrılma: Tükenmişlik, işe geç gelme, devamsızlık ve iş bırakma gibi davranışlara neden olabilir (Taris, 2006).

#### 4. Sosyal ve Aile Yaşamı Üzerindeki Sonuçlar

- Aile-İş Çatışması: Tükenmişlik, aile içi ilişkilerin bozulmasına ve aile sorumluluklarının ihmaline yol açabilir (Innstrand vd., 2008).
- Sosyal İzolasyon: Tükenmiş bireyler sosyal ilişkilerden çekilme ve yalnızlık hissi yaşayabilir (Maslach vd., 2001).

##### 5. Örgütsel Düzeyde Sonuçlar

- Kurumsal İmajın Zedelenmesi: Tükenmişlik oranı yüksek işyerlerinde çalışan memnuniyetsizliği, dış dünyadaki algıyı olumsuz etkileyebilir (Halbesleben ve Buckley, 2004).
- Artan İşe Alım ve Eğitim Maliyetleri: Tükenmişlik nedeniyle personel devir hızı arttıkça, kurumlar yeni çalışan bulma ve yetiştirme süreçlerinde daha fazla kaynak harcar (Schaufeli, 2003).

Tükenmişliğin bireylerde görülen belirtilerin yanı sıra işe yansıyan belirtiler de bulunmaktadır. Tükenmişlik, çeşitli işten uzaklaşma şekilleriyle alakalıdır. Beraberinde, çalışanlar için tükenmişlik, düşük üretkenlik ve sebebiyet vermektedir. Tükenmişlik, işteki azalan tatmin olma deneyimleri, memnuniyeti ve işe veya kuruluşa olan bağlılıklarının azalmasıyla alakalıdır. Tükenmişlik bireyler üzerinde kişisel çatışmaya sebebiyet vermenin yanı sıra iş yükümlülüklerini zedeleyerek meslektaşları üzerinde olumsuz bir yapının oluşmasına davetiye çıkarabilir. Be şekilde tükenmişlik bulaşıcı bir hale gelebilir. Tükenmişliğin bireylerin ev yaşamı ve aileleri üzerinde olumsuz bir yayılma etkisi olduğuna dair bazı kanıtlar da bulunmamaktadır (Maslach vd., 2007).

##### 1.2.3. Tükenmişliği Değerlendiren Ölçekler

Tükenmişliğin anlamlandırılması ile tükenmişliği değerlendirmek adına birden çok ölçek oluşturulmuştur. Tükenmişlik düzeyini ölçmek için en yaygın ve bilinen araçlardan biri Maslach Tükenmişlik Ölçeği'dir. Bununla birlikte, Tükenmişlik Ölçeği, Oldenburg Tükenmişlik Ölçeği, Kopenhag Tükenmişlik Envanteri, Hamburg Tükenmişlik Envanteri ve Shirom-Melamed Tükenmişlik Ölçekleri de sıklıkla kullanılmaktadır.

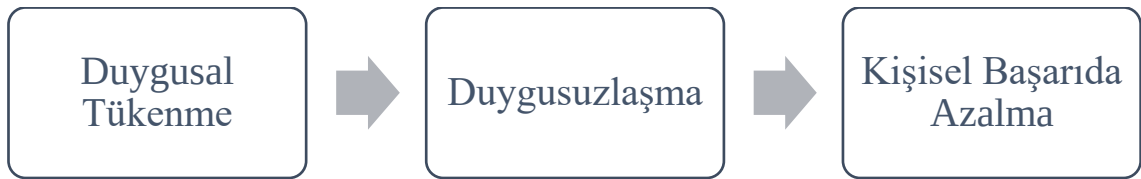
Tükenmişlik Ölçeği, Demerouti ve Bakker tarafınca geliştirilmiş olup tükenmişliği, tükenme durumu ve işten kaçış olarak iki alt yapıda ele almaktadır. Tükenmenin boyutu iş ortamındaki isteklere bağlı fiziksel, duygusal ve bilişsel açıdan

yaratmış olduğu gerginliği yönünden ele alırken, işten kaçış ise iş kaynaklarındaki eksiklikler doğrultusunda yaşanan iş tatmininde azalmayı ve işin kendisinden uzaklaşmaya yönelttiğini ortaya koymaktadır (Demerouti, vd., 2003).

Bruisch tarafından geliştirilen Hamburg Tükenmişlik Envanteri, tükenmişlik kavramını daha detaylı olacak biçimde ele almaktadır. Bu envanter on tane bileşen içermektedir. Bunlar; duygusal tükenme durumu, kişisel başarı, ayrılma veya bırakma, strese halinde depresif tepkiler, çaresizlik, iç boşluk, sıkıntı, gevşeyememe, kendi kendine aşırı yüklenme ve agresif tepkimelerdir (Burisch, 2007).

Shirom-Melamed Tükenmişlik Ölçeği tükenmişlik halini Pines ve Aronson’a benzer yapıda olacak şekilde duygusal tükenme, fiziksel yorgunluk ve bilişsel tükenme boyutlarıyla ele alınmaktadır. Bu ölçekte bireylerin bireyin enerji kaynaklarının birbirinden farklı olacak şekilde tükenmesini kademe kademe ele almaktadır. Duygusal tükenme boyutu bireyin empati duyacak enerjiyi kendisinde bulamaması olarak ifade eder iken Maslach’ın duygusal tükenmesinden çok duyarsızlaşma boyutuna daha yakın olduğu görülmektedir. Fiziksel yorgunluk düşük enerji ve yorgunluk halini, bilişsel tükenme ise algılama yeteneğinde yaratmış olduğu azalma hissini olarak ifade edilir (Ülbeği ve İplik, 2017).

Günümüzde tükenmişliği tanımlamak ve değerlendirebilmek adına birçok ölçek oluşturulmakla beraberinden en çok kullanılan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) ‘dir (Seferoğlu vd., 2014).



**Şekil 1.** Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Maslach ve Jackson tarafından üç alt aşamada ifade edilmektedir. Bunlar yukarıda yer alan Şekil 1 de gösterilmiştir. Bu modelde ki alt aşamalar tükenmişliğin birbiri ardına gelen adımlarıdır. İş ile alakalı sorunlardan kaynaklı işsel kaynakların zamanla tükenmesiyle bireylerin duygusal kaynaklarını koruyabilmesi için duyarsızlaşmaya neden olmakta, son aşamada da ise kişisel başarıda azalma görülmektedir (Maslach vd., 1986).

#### a) Duygusal tükenme

Çalışan bireylerin işe karşı duygusal bağlarını ve kaynaklarını tüketmesini ve enerji kaybını tanımlayan kavram duygusal tükenmedir, yıpranma ve yorgunluk şeklinde de ifade edilebilir. Maslach modelinin en çok araştırma kapsamında yer alan duygusal tükenme, tükenmişlik halinin ana üssü niteliğinde olup stresin boyutunu temsil etmektedir (Etzion ve ark., 1998). Bireyler tam anlamıyla iç kaynaklarını sıfıra çektiği için duygusal açıdan bitkinliğin yanı sıra fiziksel açıdan da enerjisizlik yaşamalarına neden olur. Duygusal açıdan tükenme halinde olan bireyler depresif bir yapıya bürünürler. Kronik yorgunluklar ve can sıkıntısı çekerler. İşe teşvik eden motivasyonları giderek azalır ve iş doyumunu kaybederler. Yapacak oldukları işlere odaklanmada zorluklar yaşar, bu bakımdan kendilerini yetersiz görürler ve sorumluluk alma bilincinden uzaklaşırlar. Yaşana bu etkenler duygusal tükenmeyi ileri düzeylere taşıyarak bireyleri çıkılmaz bir döngüye iter. Bir türlü toparlanamamandan kaynaklı duygusal enerjiyi yenilemekte zorluklar yaşarlar. İş dışında da aktif zihinsel sıkıntılardan kaynaklı olarak bireyin ailesiyle ve günlük yaşamıyla alakalı olumsuzluklara neden olur (Ergin, 1992). Tükenmişliğin içsel boyutu olup en tehlikeli alt boyutu olarak ifade tanımlanmaktadır (Ozturk, 2020). Stres boyutuna yansısı da iş yaşamından ortaya çıkan olumsuzlukları ifade edebilmesi adına duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarına da bakılmalıdır.

#### b) Duyarsızlaşma

Duyarsızlaşma, iş ortamındaki bireylere karşılık olarak ilgisiz, katı ve duygusuz olma, bireyleri nesneler ile bağdaştırma olarak ifade edilmektedir. Bireylere karşı bağımsız olarak olumsuz bir tepkime oluşur ve bireyler ile bağlantı kurmakta sorunlar ortaya çıkar (Nuallaong, 2013). Yaşanan olumsuz tepkilere karşılık olarak, diğer bireylere karşı kaba ve düşüncesiz tavırlarda bulunur ve bireylere sürekli küçümseyici davranışlarda bulunurlar. Bireyleri birer obje olarak görür buna bağlı olarak da mesafeli ve umursamaz tavır takınırlar. Bu biçimde işleriyle alakalı talepleri daha kolay yönetebilmeye amaçlarlar. İşe karşı kayıtsızlık gelişir ve işle ilgili sorumluluklarda ihmaller gözlenir (Leiter vd., 2016).

Duyarsızlaşma, duygusal tükenmeye karşı oluşturulan bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Duygusal tükenme halinde olan bir bireyin son kalan enerjisini koruyabilmek adına bireylerle arasında bağlantı kurmaktan kaçınmasına neden olur, duygusal bir tampon görevi görür (Dalkılıç, 2014). Birey, iş gereği karşılaşmış olduğu

diğer bireylerle arasına mesafeler koyarak duygusal tükenme haliyle baş etmeyi amaçlar. Duygusal tükenme, Maslach modelinin ana merkezi yapısını oluştursa da duyarsızlaşmanın bireyler açısından daha tehlikeli olduğu varsayımında bulunmaktadır. Duyarsızlaşma sonucu ortaya çıkan davranışlar, tükenmişliği daha çok etkilemekte ve olumsuz sonuçlara davetiye çıkarmaktadır (McShane ve Glinow, 2016).

### c) Kişisel Başarıda Azalma

Kişisel başarının azalması, hizmet vermiş oldukları bireylere yardım etmede yetersizlik duygusunu göstermektedir. Üretkenliğin azalması, işlerle başa çıkamama ve moral kaybı olarak ifade edilebilir. Bireyin iş başarısı, beklentilerinin altında kalır, kendini başarısız hisseder ve suçluluk duygusu geliştirir, derin bir hayal kırıklığı oluşur. İşle alakalı her olumsuz düşüncüyü bireyler kendilerine yöneltmeye başlarlar. Tükenmişlik durumunda olan bir bireyin aşırı eleştirel düşünce yapısından kaynaklı olarak oluşur (Leiter vd., 2016). İşle alakalı sorunlar ile baş edememe ve depresyona bağlı ilerler. Sosyal destek eksikliğiyle durum daha da kötüleşebilmektedir (Ozturk, 2020).

Kişisel başarı eksikliği rasyonel bir düşünce olmamasından kaynaklı yapılmış olan mesleki başarılar oluşsa dahi tatmin duyulmaz. Ve artık işleri için çabalamaktan vazgeçme düşüncesi oluşur. Tam tersi olarak da daha çok ve daha iyi bir iş yapması gerektiği düşüncesi çalışanı daha da tüketerek iş veriminin azalmasına sebep olur. Yapmış oldukları işler başarısızlıkla sonuçlanırsa çabalamakta vazgeçer ve çaresizlik duygusu ortaya çıkar (Bridgeman vd., 2018). Daha sonrasında başına gelebilecek yeni durumlarda başaramayacağı fikri oluşur. Mesleki bir fark yaratabileceğine inancı kaybolur ve boş vermişlik durumu ile sonuçlanır (Matthieu ve Ivanoff, 2006).

### 1.2.4. Tükenmişliğin Sınıflandırılması

Tükenmişlik haline neden olan etken duygusal tükenme duygusunun artmasından kaynaklıdır. Zaman içerisinde duygusal kaynakları tükendikçe, bireylerin artık kendilerini psikolojik açıdan işlerine veremeyeceklerini düşünmektedir. Bir diğer nedeni de bireylerin diğer bireylere karşı olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirmesidir. Bireyler arasında yaşanan bu durumlar bağlantılı olabilir. Bireylerin sürekli olarak kendilerini olumsuz değerlendirmede bulunmaları da bir etkidir. Bireyler kendilerini mutsuz hisseder ise yapmış oldukları işitenden de memnun olamazlar (Maslach ve Jackson, 1981).

#### **1.2.4.1. Duygusal Tükenme**

Duygusal anlamda yaşanan tükenme, bireylerin devamlı olarak birlikte ilişki içinde olan mesleklerde, “psikolojik ve duygusal isteklere maruz kalması sonucunda enerjinin tükenmesi hali” olarak tabir edilir (Maslach vd., 2001; Jackson vd., 1986).

Yeni bir güne başlamaya ya da başka birine yardımcı olmaya yetecek enerjileri dahi kalmamıştır. Duygusal tükenme, tükenmişliğin yarattığı temel stres faktörlerini yansıtmaktadır (Jackson ve Jackson, 1998). Bireylerde bu durum, yıpranma, enerji düşüklüğü, tükenmişlik hissi, zayıflama ve yorgunluk gibi belirtilerle ortaya çıkabilmektedir. Bazı durumlarda tükenmişlik fiziksel belirtilerle kendini gösterirken, psikolojik veya duygusal tükenme (örneğin, duygu ve ilgi kaybı) gibi merkezî bir şekilde de görülebilir (Maslach vd., 2009).

#### **1.2.4.2. Duyarsızlaşma**

Duyarsızlaşma, genellikle bilgi kaybı yaşanan diğer bireylere karşı olumsuz, duygusuz veya aşırı mesafeli bir tutum olarak tanımlanır. Bu durum, çoğunlukla duygusal tükenmenin etkilerine bir tepki olarak ortaya çıkar ve başlangıçta bireylerin kendilerini korumak amacıyla geliştirdikleri “mesafeli ilgi” şeklinde kendini gösterir. Bu, duygusal bir belirtidir; ancak risk, bireylerin diğer insanları farklı şekillerde etiketlemeye veya nesneleştirmeye başlamasıdır (Maslach ve Leiter, 1997). Duyarsızlaşmış bireyler, başkalarına bir obje gibi davranabilir ve genellikle onlardan bahsederken etiketleyici bir dil kullanabilir. Bu durum, bireylerin yoğun duygusal bağlar kurma yetisini azaltarak duyguların en düşük seviyede kalmasına neden olur (Maslach ve Goldberg, 1998). Duyarsızlaşma, tükenmişliğin kişilerarası boyutunu temsil eden bir bileşendir (Maslach vd., 2009).

#### **1.2.4.3. Kişisel Başarı Hissinin Azalması**

Tükenmişliğin üçüncü bileşeni düşük kişisel başarı duygusudur (Jackson ve ark., 1986). İş yerinde meydana gelen verimlilik ve yeterli duygularında yaşanan düşüşü ifade etmektedir. Yaşanan düşüş öz yeterlik duygusu; depresyonla ve işin getirileri ile baş edilememesiyle alakalıdır, psikolojik sosyal desteğin ve profesyonel gelişim fırsatlarının eksikliği ile daha da kötü bir noktaya taşınmaktadır. Bireylerin giderek artan yetersizlik hissi yaşamaları ve kendilerine yüklemiş oldukları başarısızlık düşüncesi gibi durumlar

oluşabilir. Bu alt boyut tükenmişliğin öz değerlendirme boyutunu temsil etmektedir (Maslach vd., 2009).

### **1.2.5. Tükenmişlikle Mücadele Yolları**

Başa çıkma; “kişinin kaynaklarının sınırlarını aşan özel dış ve / veya iç talepleri yönetmek için sürekli değişen bilişsel ve davranışsal çabalar” olarak ifade edilmiştir (Matthieu ve Ivanoff, 2006). Tükenmişlik bakımından yapılan müdahalelerinin büyük bir kısmı bireyin işten ayrılması gibi veya bireyin içsel kaynaklarını kuvvetlendirdiği veya işle alakalı davranışlarının değiştirdiği bireysel merkezli çözümlere yönelmektedir. Bireysel odaklı yapılan müdahaleler veya yaklaşımlar sadece bireylerin tükenme durumlarını bir nebze hafifletmelerine olanak sağlamaktadır (Maslach vd., 2001).

Bu bakımdan bireysel stratejiler de odak noktası olan ilk durum, bireylerin işyerlerin de yaşanan durumlar ile başa çıkma kapasitelerini yükseltmek adına yapılan eğitim müdahalesini oluşturmaktır. Bu bakımda eğitimlerde katılan bireylerin karşılaşmış oldukları güçlüklerle karşı başa çıkma kapasitelerine odaklanmaktadır, fakat yapılan bazı çalışmalar ve eğitimlerde ekip olarak başa çıkma stratejilerini ele almaktadır. Bu yaklaşımın temelini üç soru oluşturmaktadır; Bireyler baş etme becerilerini öğrenebilir mi? Bu öğrenmiş oldukları bilgileri iş yerinde uygulayabilirler mi? Yeni başa çıkma yöntemleri tükenmişliği bir etkide bulunur mu? (Maslach vd., 2001).

İlk sorunun cevabı olarak bireylerin tükenmişlik ile alakalı yeni başa çıkma becerilerini öğrenebildikleri kanısına varılmıştır. Yapılan eğitimler ile bireyler iş yerlerindeki taleplere karşı ayakta durabilirler. Fakat bu yeni öğrenmiş oldukları bilgileri iş yerlerinde uygulamaları bakımından zor olabilmektedir. Bireylerin iş yerlerindeki rolleri, belli bir biçimde davranışlarına neden olmakta ve örgütsel prosedürler, daha fazla iş için süre ve yer belirlerler. Bireylerin iş yerlerindeki görevlerine göre belirlenir. Yani bir işte değişim yapılacak ise bir noktaya kadar bireylerin özgürlüklerinin olması ve örgütsel sonuçlarının farkına varılması gerekmektedir (Maslach vd., 2001).

Stres aşılama eğitimi, gevşeme, zaman yönetimi, atılganlık eğitimi, rasyonel duygusal terapi, kişilerarası ve sosyal beceriler eğitimi, ekip oluşturma, profesyonel taleplerin yönetimi ve meditasyon gibi çok çeşitli müdahale stratejileri denenmiştir. İnsanların iş yerinde yeni başa çıkma becerilerini uygulamasının gerçekten mümkün

olduğu varsayıldığında, bu stratejilerin tükenmede azalmaya sebep olup olmadığı ile ilgili farklı sonuçları olan çalışmalar mevcuttur (Maslach vd., 2001).

### 1.2.6. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik sendromu görülen bireyler üzerinde bir olumsuzluk olarak hissedeciktirler. İlerleyen zaman içinde yaşamış olduğu umutsuzluk ve mutsuzluk halleri özel hayatlarına ve çevrelerine olumsuz yansayacaktır. Tükenmişlik sendromunun sonuçları, bireysel ve çevresel olmak üzere iki alt başlıkta incelenmektedir (Yücel, 2021). Tükenmişlik sendromu yaşayan bireyler, bu durumu ciddi bir psikolojik zorlanma olarak hissederler. Süreç ilerledikçe bireyin yaşadığı umutsuzluk, mutsuzluk, değersizlik ve tükenmişlik duyguları sadece kişisel yaşamı değil, iş dışındaki sosyal ilişkileri, aile yaşamı ve genel yaşam doyumu üzerinde de olumsuz etkilere yol açar. Bu nedenle tükenmişlik yalnızca bireyin içsel yaşantısıyla sınırlı kalmaz; çevresiyle olan etkileşimlerini de bozar. Nitekim Yücel (2021), tükenmişlik sendromunun sonuçlarını bireysel ve çevresel olmak üzere iki temel boyutta ele almakta; bireysel boyutta psikolojik ve fiziksel sağlık sorunlarını, çevresel boyutta ise aile ilişkilerinde bozulma, sosyal geri çekilme ve toplumsal işlevsellikte azalma gibi etkileri vurgulamaktadır.

Bireyler hayatları boyunca her alanda gerekse özel yaşantılarında gerekse çalışma alanlarında stres ve çeşitli baskılara maruz yaşayabilmektedir. Bireylerin otama adaptasyon sürecinde yaşamış oldukları tükenmişlik hali yıpranmalarına neden olmaktadır. Bu durum bireyler açısından çok ciddi boyutta sorunlara neden olmaktadır (Dolgun, 2010). Bireysel açıdan sürekli kaygılanma hali, öz benliğine saygıda yaşanan azalma, uyku problemleri, öfke sorunları, solunum sıkıntısı, alkol ve kafein tüketimine yönelim, alınganlık hallerinin çoğalması gibi sonuçları bulunmaktadır (Dinçerol, 2013). Tükenmişlik görülen bireylerde her şeyi sadece kendilerinin bildikleri ve her şeyi yapma güçlerine sahip oldukları fikri vardır. Bu düşünce yapısı bireyleri daha da olumsuzluğa iterek mutsuz olmalarına neden olmaktadır (Özdemir, 2019).

Tükenmişlik durumunda olan bireyler bir süre sonra bu durumu çevrelerine de yansıtmaya başlayacaklardır. Bu açıdan günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri iş yerleri bu konumda ilk sıradadır. Tükenmişliğin çalışma alanlarına yansımalarıyla çalışanın işine odaklanmaması, hizmette düşüş yaşanması, birlikte çalışmalarda azalma, işe gelmede isteksizlik, iş ortamına karşı memnuniyetsizlik durumları ön plana çıkmaktadır. Bu durumda bireyler yenilikçi ve yaratıcı etkileri de ortadan kalkmaktadır. Buna bağlı

olarak mesleki bakımdan başarısızlıklar ortaya çıkmakta, tükenmişlik süreci başlamaktadır. Bireyin tükenmişlik durumu yaşaması örgütü olumsuz olarak etkilemektedir (Kır, 2018).

Tüm bu durumlara karşılık olarak bireyler işten çıkma yoluna gidebilmektedir. Çıkan bireyin yerini doldurmak adına yeni eleman arayışına gidilecektir. Yeni işe başlayan elemana işin öğretilmesi, adaptasyonunun sağlanması ve eğitilmesi de belli bir zaman alacaktır. Bu durumda, iş yeri geçen süre göze alındığında ciddi bir sekteye uğrayacaktır (Kır, 2018).

### **1.2.7. Tükenmişlik Sendromu**

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tükenmişlik kavramını, başarılı bir biçimde yönetilmeyen kronik iş yeri stresinden kaynaklanana bir sendrom olarak ifade etmiştir. ICD-10'da (International Classification of Disease-10th revision) “yaşamsal bitkinlik durumu” olarak tanımlanmışken (WHO, 1993), ICD-11'de ICD-10'a göre daha ayrıntılı açıklanarak, medikal bir durum değil bir iş etkeni olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişlik sendromu üç boyuttan oluşur (WHO, 2019):

- Enerjinin tükenmesi duygusu (duygusal tükenme);
- Kişinin işinden zihinsel olarak uzaklaşması veya kişinin işi ile ilgili olumsuz duygulara sahip olması (duyarsızlaşma)
- Azalmış mesleki etkinlik (yetersizlik hissi)

Freudengerber 1974 yılından bireylerin fazlasıyla etkileşim içinde oldukları mesleklerde sıklıkla rastlanan strese karşı çalışanların vermiş olduğu etkiyi ifade etmek adına “tükenmişlik” kavramını kullanmıştır (Freudenberger, 1974). 1970 yıllarının ortasında Amerika'da en önemli sosyal sıkıntı olarak ortaya çıkan tükenmişlik sendromunun önemi daha sonraki yıllar içinde artmıştır. Tükenmişlik sendromunun birçok sektörde ve ülkede ciddi bir soruna neden olduğu fark edilmiştir (Maslach vd., 2009).

Tükenmişlik kavramı bir anlam kazanmadan öncesinde de bazı yazılarda aşırı yorgunluk ve bireylerin işlerine yönelik bilgi ve tutku kaybı dâhil olmak üzere benzer semptomlar olarak ifade edilmiştir. Buna verilebilecek en iyi örnek ruhsal açıdan işkence

görmüş ve hayal kırıklığına uğramış bir mimarın işini bırakıp Afrika ormanına çekildiğini anlatan Greene'in 1961'de basılan romanı A Burnt Out Case'dir. Tükenmişliğin bir anlam kazanmadan ve araştırmacılar tarafında ele alınmadan önce yorumcular ve uygulayıcılar tarafından bir sorun olarak ifade edilmiş olduğu söylemek doğru olacaktır (Maslach vd., 2009).

Freudenberger'den tükenmiş kavramına bir anlam kazandırmasından sonra tükenmişlikle alakalı olarak araştırmalar yapılmış ve bazı modellemeler oluşturulmuştur. Fakat en çok kabul gören tanım, süreç ve alt boyutlarıdır. Freudenberger ve Maslach için tükenmişlik, çalışılan işin özünde, sağlayıcı ve alıcı arasında ilişki olan bakım ve hizmet mesleklerine eşleştirilmiştir. Tükenmişlik kavramı ele alınır iken birçok ifade kullanılmasına rağmen tanımların genelinde; duygu, tutum, güdü ve beklentileri içeren bir iç psikolojik deneyimleme olduğu, buna bağlı olarak da sıkıntı, rahatsızlık, işlev bozukluğu ve / veya olumsuz sonuçlara sebebiyet veren bireyler açısından olumsuz bir deneyim olmasından kaynaklı tükenmişlik durumunun bireysel düzeyde yaşanmasıdır (Maslach vd., 2009).

#### **1.2.7.1. Tükenmişlik Sendromunun Aşamaları**

Edelwich'in yapmış olduğu çalışmalarda tükenmişlik dört ana evreden oluşmaktadır. Bu evreler; şevk ve coşku evresi, durgunlaşma evresi, engelleme evresi ve umursamazlık evresidir (Gümüş, 2013).

**Şevk ve Coşku Evresi:** Şevk ve coşku evrenin en temel özelliği, bireyler açıdan her şeyden önce işi gelmektedir. Bu bireyler çalışma arzu en üst seviyelerdedir (Karadağ, 2013). Bu açıdan bireylerin konu işleri olduğunda bitmek bileyen enerjisi, yapmış olduğu iş ile bağlantısı bulunmayan gerçeklik payı sıfır aşırı yüksek beklentilere sokmaktadır. Hayattan soyutlaşan birey bu duruma karşı kendilerini adapte sürecine girerler (Tarhan Öztoprak, 2014). Bir süre sonra çevresinden işkolikliğinden kaynaklı olarak tepkiler almaya başlayacaktır. İlerleyen zaman sonunda bu evrenin sonuna girerek durgunluk evresine geçiş başlayacaktır (Gümüş, 2013).

**Durgunluk Evresi:** Bu evrede işkolik halini ve işiyle alakalı ileri düzeyde ki duygularını ve inancını kaybetmeye başlamaktadır. Hayatının merkezi olan işine karşılık isteksizlik oluşmaya başlamaktadır. İl evrede işe olan düşkünlüğünden kaynaklı sosyal ortamını kaybeden birey, bu aşamadan tekrar sosyalleşmeye yönelmektedir (Gümüş,

2013). İşten hiçbir umudu kalmayan birey geleceğine dair hayallerini kaybedip, geleceğinin belirsizliği düşüncesine bürünmüştür (Karadağ, 2013).

**Engelleme Evresi:** Durgunluk evresinde işiyle alakalı olarak koşulları sorgulamasını yapan birey, engelleme evresine geldiğinde artık bu mesleği bırakıp bırakmamak arasından gidip gelemeye başlar. Atık yapmış olduğu mesleği önemsiz sayıp, yaşamamış olduğu koşullara göre yeniden mesleğini değiştirmeye çalışacaktır. Bu durumda ilk evrede yaptığı gibi çevresini tekrardan bırakarak sosyallikten mahrum kalacaktır. Asosyal olan birey daha sert, duyarsız ve donuk tavırlarda bulunacaktır ve buna bağlı olarak tükenmişlik hali giderek artacaktır. Son evrelere gelinir iken artık bireyler işlerine ve çevreseline yönelik olumsuz dönüşlerde bulunacaktır (Yılmaz, 2017).

**Umursamazlık Evresi:** Tükenmişliğin son noktası ve artık bireylerin işleriyle alakalarının neredeyse bittiği sadece maddiyat açısından yapılan bir hal aldığını gösteren umursamazlık evresidir. Artık birey bu evrede kendini kanıtlama ve başarıma arzularını tam anlamıyla kaybetmiştir (Tarhan Öztoprak, 2014). Birey işinden ve hayatından artık vazgeçmiştir, bu yüzden umutlarını ve inançlarını kaybetmeleri en üst düzeydedir (Karadağ, 2013).

### **1.3. Özyeterlik Kavramı**

Özyeterlik, bireyin belirli bir eylemi gerçekleştirme, bir sorunu çözme veya bir hedefe ulaşma konusunda kendi becerilerine olan inancı olarak tanımlanır (Bandura, 1997). Başka bir deyişle, bireylerin karşılaştıkları zorlukları aşabileceklerine ve istenilen sonuçları elde edebileceklerine dair duydukları içsel güven duygusudur. Bandura'ya göre özyeterlik inancı, bireyin motivasyonunu, öğrenmesini, karar alma süreçlerini ve davranışlarını doğrudan etkiler. Yüksek özyeterlik duygusu, bireylerin daha kararlı, dirençli ve hedef odaklı davranmalarına katkı sağlarken; düşük özyeterlik ise başarısızlık korkusu, kaçınma davranışları ve düşük performansla ilişkilendirilmektedir. Özyeterlik, eğitimden iş yaşamına, sağlıktan psikoterapiye kadar birçok alanda bireylerin başarısını etkileyen temel psikolojik bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1997).

#### **1.3.1. Öz Yeterlik Tanımı**

Öz yeterlik, bireyin bir işi yapabilme kapasitesinin farkında olması konusundaki inancı olarak belirtilmektedir. İfade edilen bu inanç kişinin gerçek anlamda ne

olduğundan ziyade kişilerin neyi ne şekilde kabul ettiğİ durumuna bağılı olduğı belirtilmektedir (Bandura, 1997).

Kişilerin sahip oldukları yeteneklerine neler olduğunun algılanması ile farklı yargılarda bulunmaları söz konusu olmaktadır. Varolan öz yeterlik seviyeleri de kişinin motivasyonu ve davranışları için etkili olmaktadır. Öz yeterlik düzeyini bilen kişi, gerçekleşen herhangi bir olay dahilinde sınırlarını belirleyerek, algı şekli ve vermiş olduğı kararlar kapsamında durumu yönetmektedir (Bandura, 1982)

Öz yeterlik kavramının kurucusu olarak kabul edilen Albert Bandura, 20 yılı aşkın süredir yaptığı çalışmalar sonucunda, öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin üstlendikleri görevlerde daha verimli, sağlıklı, başarılı ve etkili olduklarını belirtmiştir. Bandura'ya göre, bireylerin öz yeterlik algısı, yaşamda karşılaştıkları olaylar ve durumlar karşısında gösterdikleri çabalarla şekillenmektedir. Bu çabalar sonucunda bireyler ne kadar ısrarcı olursa, öz yeterlik algılarının da o kadar yüksek olması beklenmektedir. Ayrıca, bireyler gerçekleşen olaylara karşı beklentilerini ve korkularını uzun süre koruyabilmektedir (Bandura, 1977).

### **1.3.2. Öz Yeterliğin Kaynakları**

Bandura (1986, 1997) kişilerin öz-yeterlik algısını düzenleyen dört esas alınan kaynak olduğı belirtmektedir. Belirtilen kaynaklar kişilerin kendine ait tecrübeleri ve dolaylı öğrenmeler ile duygusal/fizyolojik durum ve sözlü ikna durumları olarak belirtilmektedir. Kişi bu dört kaynak sayesinde öz-yeterliliğİ konusunda fikir sahibi olmaktadır.

Kişilerin kendi performansları öz-yeterliliğİ değerlendirme konusunda en güvenilir kaynak olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1997; Schunk ve Pajares, 2002). Kişiler olarak edinilen tecrübelerin kişinin direkt olarak yapmakta olduğı işlerle ilgili tecrübelerini belirtmektedir. Elde edilen başarılar öz-yeterlik seviyesinin daha iyi olmasını sağlarken, üst üste gelen başarısızlık durumunun olması öz-yeterliliğİ olumsuz olarak etkileyecektir. Kişisel tecrübelerin öz-yeterlik üzerindeki bu önemli etkisinin altında, ulaşılmış olan başarıların kişinin yeteneklerinden kaynaklı olduğı belirtilmektedir. Bandura (1977), başarının sürekliliğİ sağlandığında, arada yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkilerinin daha az hissedilebileceğini ifade etmiştir. Dolayısıyla, öz-yeterliliğİn olumsuz etkilendiğİ durumlar, daha önce gerçekleşmiş olan

başarısızlıklarla aynı etkiyi oluşturmamaktadır (Artino, 2012). Kişi, başarısızlıkları sonrasında göstermiş olduğu çalışmalar sonrasında başarıya ulaşması mümkün olmaktadır. Bu şekilde başarıya ulaşabilecek olmasını fark etmesine bağlı olarak da öz-yeterliliğinin daha iyi duruma gelmesi ve güçlenmesi söz konusu olacaktır. Ulaşılan başarının ya da başarısızlık durumunun öz-yeterlik konusundaki etkisi yapacak olduğu görevin zorluğuna bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Kolay olarak belirtilen görevler kapsamında kişi öz-yeterliliğini değerlendirirken yeteri kadar bilgiye sahip olması söz konusu olamayacaktır. Çünkü herkesin başarmasının mümkün olduğu ve kolay bir görev karşısında kişi kendisinde bulunan tüm yeteneklerini kullanma, sergileme imkanı bulamayacaktır. Dolayısıyla da kendi yeteneklerini gerçekçi olarak değerlendirebilmek için gerekli olan bilgiyi toplaması mümkün olmayacaktır. Bu duruma bağlı olarak öz-yeterlik konusunun bireysel olarak değerlendirmesi yapıldığında az çaba göstererek ulaşılabilen başarı çok çaba gösterilerek elde edilen başarıya oranla daha etkili olduğu belirtilmektedir (Yılmaz, 2019). Kişi, az çaba göstererek elde etmiş olduğu başarı karşısında daha yüksek öz-yeterlik hissetmektedir. Öz-yeterlik seviyeleri farklı olan kişilerin başarıları ve başarısızlıkları durumları için belirtecekleri sebepler de farklılık göstermektedir. Yüksek öz-yeterliliği bulunan kişiler başarısızlığı yeterli olmayan çabayla ilişkilendirirken, öz-yeterliliği düşük olan kişiler bu durumu yetersiz beceriyle ilişkilendirmektedir (Yılmaz, 2019).

Öz-yeterlik algısına kaynak olan bir diğer faktör de dolaylı yaşantılar olarak belirtilmektedir (Bandura, 1977). Farklı faaliyetlerde çevrede bulunan kişilerin gözlemlenmesi kişiye kendi öz-yeterliliğine dair bilgi sahibi olması konusunda olumlu etkiler oluşturmaktadır. Dolaylı yaşantılar olarak ifade edilen durumdan kasıt aslında model olarak öğrenilmiş olan bilgiler olarak değerlendirilmektedir. Kişinin gözlemlemiş olduğu kişiyle arasında bulunan benzerlik oranının artmasına bağlı olarak öz-yeterliliğin artması da söz konusu olmaktadır. Kendisi ile benzerlik gösteren kişide gözlemlemiş olduğu tecrübeler kişinin öz-yeterlik algısına olan etkisi de oldukça büyük olacaktır. Bu durumun yanı sıra kişi öz-yeterliliği konusunda ne kadar az bilgiye sahip olursa dolaylı yaşantılardan etkilenme olasılığı o kadar artış göstermektedir (Pajares, 2002). Sosyal yaşantılara ve kıyaslamalara bağlı olan bu yaşantıların kişinin kendi performansına bağlı olarak elde ettiği tecrübeler göre daha az güvenilir olan bir kaynak olduğu belirtilmektedir (Artino, 2012).

Öz-yeterliliğin kaynaklarından bir diğeri olarak da sözlü ikna belirtilmektedir (Bandura, 1977). Sözlü ikna, kişinin yetenekleri karşısında çevredeki kişilerin yargılarının kişi tarafından değerlendirilme şekline bağlı olduğu belirtilmektedir. Özellikle akademik ortamlarda yaygın bir şekilde kullanılan sözlü iknada amaç kişinin herhangi bir yeteneğinin geliştirilmesi değildir. Kişinin bir görevi yapması ve gerçekleşmesi mümkün olan zor durumları yönetmesi için gerekli olan yeteneğe sahip olduğu doğrultusundaki inancının artmasını sağlamaktır. Yalnızca sözlü ikna öz-yeterliliğin artması için yetersiz olmaktadır. Ancak yapılmış olan gerçekçi değerlendirmeler kişinin kendisini değiştirmesi için destek sağlayabilmektedir. Kişinin yetenekleri ile ilgili yargıların gerçekçilik seviyesine göre kişinin başarısına olan etkisi de o derece olmaktadır. Fazla iyimser olan yargılar kişinin başarısızlık yaşamaması halinde sözlü ikna kaynağının inandırıcılığını, itibarını ve güvenilir olması durumunu olumsuz etkilemektedir (Artino, 2012). Kişinin yetenekleri konusunda belirtilen olumlu yargılar öz-yeterliliğin artmasını sağlarken, olumsuz yargılar ise azaltmaktadır. Pajares (2002), olumsuz yargıların olumlu yargılara oranla öz-yeterlik üzerinde etkisinin daha çok olduğu belirtilmektedir. Sözlü iknanın öz-yeterliliği etkileme gücü kişinin sözlü ikna kaynağını algılama şekline bağlı olarak değiştiği belirtilmektedir (Bandura, 1997). Kişinin karşısında bulunan kişinin uzmanlığına, güvenilir olma durumu ve saygınlığına olan inancının çok olması da sözlü ikna durumuyla doğru orantılı olarak ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu durumun yanı sıra, sözlü iknanın kişinin öz-yeterliliği konusunda etkili olabilmesi için herhangi bir tecrübeye gereksinimi olmadığı belirtilmektedir. Dolayısıyla, sözlü iknaya bağlı olarak artış gösteren öz-yeterliliğin kaynağı gerçek bir performans değildir. Bu sebebe bağlı olarak, sözlü iknanın diğer etkenlere göre öz-yeterlik üzerindeki etkisinin daha az olduğunu söylemek mümkün olmaktadır (Yılmaz, 2019).

Öz-yeterliliği etkileyen başka bir kaynak olarak da kişinin performansını sergilemesi sırasındaki duygusal ve fizyolojik durumu olduğu belirtilmektedir. Kişinin kendini güvensiz ve endişeli hissettiği ortamlarda öz-yeterlik seviyesinde düşüş olmaktadır (Mert, 2021). Kişinin özellikle zor olan görevler sırasında yaşamış olduğu endişe, stres, korku ve yorgunluk gibi durumlar kişinin bu durumları savunmasızlık olarak algılanması ve yeteneklerinin bir parçası olarak değerlendirmelerine neden olabilmektedir. Bu belirtilen bilişsel, duygu ve düşünce değerlendirmelerini etkileyerek kişinin performansını olumsuz bir şekilde etkilemesi söz konusu olmaktadır. Belirtilen etkenlere bağlı olarak kişinin görevini yapması sırasında meydana gelen olumlu

fizyolojik ve duygusal durumlar öz-yeterliliği olumlu olarak etkilerken, olumsuz durumların da olumsuz olarak etkilediği belirtilmektedir. Bu durumla birlikte duygusal ve fizyolojik etkenlerin öz-yeterliliğe olan etkisi kişinin bu durumlara yüklediği anlamlara bağlı olarak da değişiklik göstermektedir (Bandura, 1997).

Schunk ve Pajares (2002), öz-yeterlik kavramına kaynak olarak dört ek yapı belirtmektedir. Bu yapılar; aile etkileri, okul etkileri, arkadaş etkileri ve geçiş etkileri olarak ifade edilmektedir. Öz-yeterliliğin temelleri ailede atılması ile birlikte gelişimi için belirtilen en önemli boyutunda yine aile olduğu belirtilmektedir. Bebeklik sürecinden başlayarak ebeveynler ve bakım veren kişiler çocuğun öz-yeterlik seviyesini önemli ölçüde etkilemektedir. Bandura (1997) çocuklarının çevre iletişimde olmalarını ve etkileşime geçmelerini destekleyen ailelerin, çocukların öz-yeterlik seviyelerini olumlu olarak etkileyeceklerini belirtmekte. Çocuklarda merak duygunun uyandırılması, farklı tecrübeler edinebilmesi ve düşüncelerinin sağlanması için aileler oldukça etkili bir konumda yer almaktadır. Bu şekilde ortamlar çocukların etkinlikler üzerinde çalışmalarına, yeni bilgi ve beceriler edinmeye motive olacağı belirtilmektedir. Bu ortamlarda edinebildikleri tecrübeler çocukların keşfetme özgürlüklerinin varlığı, zengin öğrenme olanaklarının var olduğu aile ortamlarında gerçekleşmektedir. Dolayısıyla anne ve babanın çocuklarına olumlu olarak örnek olmaları oldukça önemlidir. Çocuklarına zor durumlarla karşılaştıklarında, çaba ve sebat konusunda olumlu örnek olan aileler çocuklarının öz-yeterlikleri üzerinde de olumlu etkiler oluşturmaları söz konusu olmaktadır (Bandura, 1997).

Okulun yarış içeren bir ortam olması ve kalabalık olması durumlarına bağlı olarak öğretmenler öğrencilerle yeteri kadar ilgilenememektedir. Dolayısıyla bu durumda çocukların öz-yeterlikleri olumsuz etkilenebilmektedir. Bununla birlikte, öğrenciler model benzerliğine bağlı olarak akranlarının davranışları ve davranış sonucunda ortaya çıkan olumlu ya da olumsuz durumların etkisinde kalarak öz-yeterlik seviyelerinde değişiklik görülebilmektedir. Bunlar, arkadaş ve okul etkileri olarak değerlendirilebilmektedir. Geçiş etkileri ise kişinin bulunduğu okuldan bir üst eğitim kurumuna geçişini belirtmektedir. Üst eğitim kurumuna geçen kişi öğretmenlerinin ve arkadaş çevresinin değişmesine bağlı olarak bocalamasına, kaygılanmasına ve dolayısıyla da öz-yeterliliğinin olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir (Satıcı, 2013)

### **1.3.3. Performans Başarıları**

Kendi çalışması ve çabasına bağlı olarak yapmış olduğu işte başarılı olan kişinin öz yeterliliğinde artış söz konusu olmaktadır (Maddux, 2012). Örnek olarak; beden eğitimi sırasında öğrencinin, öğretmeni tarafından takdir edilmesi, o öğrencinin öğrenme isteğini artırmaktadır. Bunun yanı sıra öz yeterliliğine olan inancında artış olacağı belirtilmektedir. Farklı bir anlatım ile kişinin bir iş kapsamında başarılı olması durumu öz yeterliliğinde artış olmasına sebep olmasının yanı sıra devam eden işler kapsamında da benzer başarının elde edilebilmesinde etkili olacağı belirtilmektedir (Baysal, 2010)

### **1.3.4. Öz Yeterlik Süreçleri**

Öz yeterlik süreçleri dört farklı süreç olarak belirtilmektedir. Belirtilmiş olan bu süreçler, öz yeterlik üzerinde gündelik yaşamlar içerisinde de yer almaktadır. Söz konusu olan süreçler birbirinden farklı olsalar da uyum içerisinde gerçekleşmektedir. Bu süreçler; bilişsel süreç, motivasyonel süreç, duygusal süreç, seçim süreci olarak belirtilmektedir (Bandura, 1997).

#### **1.3.4.1. Bilişsel Süreç**

Öz yeterlik, kişinin zihninde düşüncelerine bağlı olarak niceliğini ve niteliğini belirlemesi ve şekillenmesini etkileyen süreç olarak belirtilmektedir. Öz yeterlik kavramının şekillenmesi döneminde oldukça önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Kişi, davranışlarını zihninin bilişsel kısmında değerlendirmesine bağlı olarak kendi davranışları için yakın ve uzak sonuçlar belirlemektedir. Bu değerlendirme ve sonuçlara bağlı olarak da kişi öz yeterliliği konusunda harekete geçmektedir. Dolayısıyla vermiş olduğu kararlar kişinin yaşamını etkilemektedir. Tüm bu belirtilenlerin yanı sıra kişinin gerçekleştirecek olduğu davranıştan önce davranışını bilişsel olarak değerlendirmesi de öz yeterliliği olumlu olarak etkilemektedir (Aykaç Duman, 2007).

Bilişsel süreç, kişilerin yaşamları için karar vermesi döneminde yaşamlarını kontrollü olarak sürdürmelerini sağlamaktadır. Birçok eylem faaliyete geçirilmeden önce düzenlenmektedir. Kişiler öz yeterlik durumlarına bağlı olarak yaşamlarını şekillendirmektedirler. Öz yeterliliği yüksek olan kişiler düşüncelerinin olumlu olarak hikayeletirmektedir. Tam aksi olarak öz yeterlik düzeyi düşük olan kişiler ise, düşüncelerini başarısız olacak şekilde yaşamlarına dahil etmektedir. Bilişsel süreç

dahilinde, kişiler düşüncelerini uygulamadan önce tahmine bağlı ve düzenleyici olarak karar vermeyi öğrenmektedir (Bandura, 1994).

#### **1.3.4.2. Motivasyonel Süreç**

Kişilerde öz yeterlik inancının yüksek seviyede olmasını sağlayan en önemli etkenlerden birisi de kişinin motivasyonu olarak belirtilmektedir. Bu etkenin ilişkili olmasının sebebi ise kişilerin motivasyonlarını zihinlerinde bilişsel olarak oluşturmaları olarak belirtilmektedir. Kişiler oluşturmuş oldukları düşüncelere kendilerini de inandırmaları durumunda motive olmaktadır. Dolayısıyla kişiler düşünceleri doğrultusunda hedef belirleyerek bu hedefe ulaşmak için plan yapmaktadırlar. Kendisini yüksek seviyede motive edebilen kişilerin öz yeterlik seviyeleri de oldukça yüksek olmaktadır. Motivasyonu yüksek olan kişiler, belirlemiş oldukları hedeflere meydan okumaktadırlar. Bu durum dahilinde var olan kanıtlar, zorlu ve açık olarak belirlenmiş olan hedeflerin motivasyonu daha da yüksek seviyelere ulaştırdığı belirtilmektedir. Kendisini motive edebilen kişiler, belirledikleri hedef karşısında ısrarcı olmaları ile davranışlarını yönetmektedirler. Öz yeterlik algısının, motive olma durumu ile oldukça ilişkili olduğu belirtilmektedir. Yetenekli olduklarına dair inançlı olan kişiler için önlerine çıkan engellerin kendileri için yıkıcı olmasına izin vermemektedirler. Mevcut olan yeteneklerine olan inançlarının ağır basmasına bağlı olarak performans ve azimleri ile belirledikleri hedeflere ulaşmak için çaba sarf etmektedirler. Yeteneklerine karşı inançları olmayan kişiler ise karşılarına çıkan engellerde ve başarısızlık durumlarında hemen pes etmektedirler (Bandura, 1994).

#### **1.3.4.3. Duygusal Süreç**

Kişilerin sahip oldukları öz yeterlik inançlarına bağlı olarak, karşılaştıkları zor durumlar karşısında motivasyonlarını ve stres seviyelerini belirlemektedirler. Öz yeterlik inancı, kaygı düzeyini uyandırmada önemli bir konumda yer almaktadır. Karşılaşmış oldukları durumlar karşısında kendi kontrollerini sağlayan kişiler olumsuz ve rahatsız edici düşüncelere takılı kalmamaktadırlar. Fakat durumu yönetemeyen kişiler ise olumsuz ve rahatsız edici düşüncelere kapılarak yüksek kaygılı bir durum içerisine girmektedirler. Öz yeterlik algısı yüksek olan kişiler, kendilerini zorlaması mümkün olan olaylara karşı oldukça güçlü bir duruş sergilemektedirler. Depresyonun ve stresin düzenlenmesi konusunda öz yeterlik oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Yaşanmakta olan olumsuz durumun kaynağı hissedilen stresin sıklık durumu olmamasının yanı sıra o

stresin kontrol altına alınamaması durumundan kaynaklanmaktadır. Durumlar karşısında kaçınma ve kaygı davranışını kontrol altına alan kişilerde durumla başa çıkma ve düşünceyi kontrol etme yeteneği birlikte çalışmaktadır (Bandura, 1994).

Sonuç olarak, öz yeterlik seviyesi yüksek olan kişilerin yaşamış oldukları zor durumlar karşısında durumlarla baş etme performansları daha iyi olduğu belirtilmektedir. Fakat öz yeterlikleri düşük olan kişilerde ise durum, karşılaştıkları stres durumlarında ve bilişsel depresyon durumlarında olumsuz tecrübeler edinerek, olumlu duygular barındırmanın aksine yüksek oranda kaygıya sahip oldukları belirtilmektedir (Aykaç Duman, 2017).

#### **1.3.4.4. Seçim Süreci**

Kişiler, büyüdüleri kültürün/çevrenin bir ürünü olarak yaşamlarını devam ettirmektedirler. Yer aldıkları çevre koşullarına bağlı olarak belirlemiş oldukları yaşam şekilleri kişilerin kendi seçimleri sonucunda oluşmaktadır. Bireyler kendi öz yeterlik inançları doğrultusunda seçim yapmaktadır. Dolayısıyla da yapmış oldukları seçimler doğrultusunda da yaşamları şekillenmektedir. Genel anlamda kişiler kendi yeterliklerini yeterli olduğunu düşünmedikleri durumlardan kaçınmaktadır. Fakat bu durumun aksine kolaylıkla baş edebilecekleri durumlara yönelik seçimler yapmaktadırlar. Kişinin tercihleri ilerleyen dönemlerdeki karşılaşacağı durumları etkileyebilmektedir. Dolayısıyla tercihler yapılırken yaşam çerçevesinde birbirini destekleyecek tercihlerin yapılması gerekmektedir. Öz yeterlik inanç gücünün, en önemli olduğu seçim alanlarından birisi de kariyer seçimi olarak belirtilmektedir. Kişinin, öz yeterlik seviyesinin yüksek olması kariyer seçim alanlarının geniş olmasıyla ilişkili olmaktadır. Kişi tercih etmiş olduğu mesleğe bağlı olarak yaşamının büyük oranını şekillendirmektedir (Bandura, 1994). Erken yaşlardan itibaren öz yeterlik algısı gelişmiş olan kişiler, hayatlarının önemli noktalarında kontrollü tercihler yaparak kariyerlerini ön planda tutarak, belirlemiş oldukları hedeflere ulaşmak için daha çok çaba sarf etmektedirler (Aykaç Duman, 2007).

#### **1.3.5. Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireyler**

Öz yeterlik algısı kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda kişilerin öz yeterlik algısının seviyesi kişinin içinde yer aldığı durum, yaklaşım şekli, durum karşısındaki çabası sonucunda oluşan başarı ya da başarısızlık yaşamasını farklı

etkenlerle ilişkilendirdiği belirtilmektedir (Aykaç Duman, 2007). Öz yeterlik algısının kişi de yüksek olması yalnızca yeteneklerine bağlı olmasının yanı sıra kişinin içerisinde yer aldığı işi sabırla yönetmesi ve güdülenmesi ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Baysal, 2010).

Yüksek düzeyde öz yeterliliği olan kişiler, yapacakları tercihleri zor hedeflere yönelik kullanmaktadırlar. Bunun yanı sıra olaylar karşısında tümünden gelim tekniği kullanılarak her konu alt başlıkları ile detaylı bir şekilde değerlendirilmektedir. Bu yöntemin kullanarak olaya yaklaşan öz yeterliliği yüksek olan kişilerin, hedeflerine daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Duman, 2018). Yüksek öz yeterlik algısı olan kişilerin refah seviyeleri oldukça yüksek olarak bulunmaktadır. Belirlemiş oldukları hedefin zorluğunu tehdit olarak değerlendirmemelerinin yanı sıra üstesinden gelebilecekleri görev olarak görmektedirler. İçinde bulundukları zor durum sonucunda başarısız olsalar dahi bu sonuçtan ders çıkararak hedeflerine daha da bağlı olmaktadır. Olumsuz sonucun sebebini de eksik bilgilerinin olmasına ya da yetersiz gelen çabaya bağlamaktadırlar (Bandura, 1994).

Öz yeterliliği güçlü olan kişilerin kişisel gelişimleri oldukça sağlıklı olmaktadır. Bununla birlikte kendisine has becerilerini de çeşitlendirmektedir. Öz yeterlik algı düzeyleri yüksek olan kişiler, belirledikleri hedefler doğrultusunda başarılı olması durumunda çevrelerinden gelen olumlu tepkilerle ilişkili olarak var olan öz yeterlikleri daha da güçlü hale gelmektedir. Aksi olarak başarısızlık yaşayan kişilerin öz yeterliklerine olan inançlarında herhangi bir düşüş söz konusu olmamaktadır. Düşüş olmasının aksine olumsuz olarak gerçekleşen bu durumu kendinde bir eksiklik olarak değil de uyguladıkları tekniğin ya da stratejinin yanlış olması ile ilişkilendirmektedirler (Yıldırım ve Yıldırım, 2010).

### **1.3.6. Öz Yeterliği Düşük Olan Bireyler**

Öz yeterlik kavramı, kişinin bir işe karşısındaki becerisi ya da yeteneği değildir. Bu kavram, kişinin verilmiş olan işi başarabilme kapasitesinin var olup olmamasıyla ilişkili olan bir kavram olarak belirtilmektedir. Kişinin kendisine verilmiş olan iş karşısındaki düşünceleri, motive şekilleri, davranışları kişinin öz yeterliliğini ve öz yeterliliğine olan inancını belirtmektedir (Duman, 2018). Öz yeterlik kapasitesinin kişilerde düşük olmasının nedeni olarak, verilen işin kişinin becerilerine uygun olmaması ya da bu işe karşı gerekli olan çabayı göstermemesinin sonucu olarak başarısızlıkla

karşılaşılması söz konusu olabilmektedir. Dolayısıyla da kişilerin öz yeterlikleri düşük olabilmektedir (Kurbanoğlu, 2004).

Öz yeterliliği konusunda güçsüz olan kişiler, kendilerine verilen zor seviyeli işlerde yeteneklerinden şüphe etmektedirler. Bu durumun yanı sıra verilen işi yapma istekleri de oldukça düşük olmaktadır. Bu durumda olan kişiler verilen işte nasıl başarılı olabileceklerini düşünmekten ziyade, karşılarına çıkacak olan engelleri ve kendilerinde bulunan eksikliklerin üzerinde durmaktadırlar. Eksiklerinin üzerinde durmaları sarf etmeleri gereken çabayı olumsuz etkileyecek ve yapması gereken işler ya da belirlemiş oldukları hedeflerde daha çabuk pes etmektedirler. Yaptığı iş sonucunda başarısız olan kişilerin öz yeterlik algısında düşüş söz konusu olmaktadır. Bu düşüncelere sahip olan kişiler genel olarak yeteneklerini yetersiz görmekte ve yeteneklerine olan inançlarını kaybetmektedirler. Yeteneklerine olan inançlarını kaybeden kişiler, normalden daha fazla oranda başarısızlıklarla karşılaşmaktadırlar (Bandura, 1994). Öz yeterlikleri güçsüz olan kişilerin mutlaka kaçındıkları bir davranış olmaktadır (Baysal, 2010).

### **1.3.7. Akademik Öz Yeterlik Kavramı**

Akademik öz yeterlik, eğitimle ilgili olan konularla ilgili olan durumları ve okulda başarılı olma durumuyla ilişkili olarak kişinin kendisine olan inancını belirten kavram olarak değerlendirilmektedir (Schunk, 1991; Schunk ve Pajares, 2009). Farklı bir ifadeyle, kişinin akademik olarak ne yapabileceği doğrultusundaki inanç olarak belirtilmektedir (Satici, 2013). Öğrencilerin eğitim konularında kendi beceri ve yeteneklerine olan güvenlerini belirtmektedir.

Öğrenciler eğitim konusundaki etkinliklere katılım gösterirlerken durumsal ve kişisel etkenlerden etkilenmektedirler. Söz konusu etkenler öğrencilere akademik anlamda öz yeterliklerini değerlendirmek için fırsat sağlamaktadır. Yapmış oldukları değerlendirmeler sonucunda farklı seviyelerde akademik öz yeterliğe sahip olan öğrenciler okul ortamında farklı tutumlar oluşturarak eğitim konusunu farklı şekillerde düşüneceklerdir. Akademik öz yeterliliğin olması motivasyon, öğrenme ve çaba gösterme seviyeleri etkileyebilmektedir. Akademik anlamda öz yeterliliği bulunan öğrenciler eğitime yönelik olan görevlerde daha fazla bulunmaktadır. İyi bir çalışma yaptıklarını ya da yetenekli olduklarını düşünmeleri durumunda motivasyonlarında artış olmaktadır. Bu artışa bağlı olarak da çalışma sürecinde karşılaşmış oldukları zor durumlarla baş etmek de daha kolay hale gelmektedir. Bu durumun aksine akademik öz yeterliliği düşük

olan öğrenciler de görevlerden kaçınmaktadırlar. Öz yeterliliği düşük olan kişi sergileyeceği performanstan şüphe duymasından kaynaklı olarak motivasyonu olumsuz olarak etkilenmektedir (Schunk, 1985) Polat ve ark. (2015) üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterlik konusu ile okula yabancılaşma seviyeleri arasında negatif anlamda güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Belirtilen bu durum bağlamında akademik anlamda öz-yeterliliği güçsüz olan öğrencilerin performans ve motivasyon anlamında düşük olmalarının yanı sıra zaman içerisinde okula daha yabancı davranmalarının mümkün olmasından söz edilebilmektedir.

Akademik öz-yeterlik, farklı etkenlerin de etkisiyle değişiklik oluşabilen bir yapı olarak belirtilmektedir. Öğrencinin çevresine, verilen göreve, zorluğuna, konu, ders gibi etkenlere bağlı olarak da akademik öz-yeterlik seviyelerinde değişiklik gözlemlenebilmektedir (Satıcı, 2013). Belirtilen etkenlerin her birinde öğretmenlerin direkt veya dolaylı olarak etkisinin olduğu düşünülmektedir. Öğretmen genel anlamda etkileyen tarafta bulursa da öğrencilerle olan etkileşim iki yönlü olarak gerçekleşmektedir. Bu durum kapsamında öğrencilerin ve öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında ilişki olması söz konusu olabilmektedir. Çağırğan ve Poyraz (2018), öğrencilik döneminde güçlü motivasyon ve öz-yeterliliği bulunan öğretmen adaylarının meslek hayatlarında iletişimde olacakları öğrencilerin performanslarını pozitif yönde etkileyecekleri belirtilmektedir. Öz yeterliliği güçlü olan öğretmenlerin yapması gereken iş konusunda istekli, cesaretli ve gayretli olması durumu sınıf ortamına da yansıyacağı söz konusu olmaktadır. Böylelikle dersin ve konunun daha iyi anlaşılması doğrultusunda daha çok çaba gösterilmektedir. Bu durumda öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerinin yanı sıra öz yeterliklerinin ve motivasyonlarında artış görülmesinde önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Çağırğan ve Poyraz, 2018). Öğrencilerin öz yeterlikleri ile birlikte akademik anlamda başarılarında ve etkinliklere katılımlarında da artış olduğu belirtilmektedir. Caraway ve ark. (2003)'nin yapmış oldukları bir çalışma kapsamında akademik anlamdaki öz yeterlik ve okula duyulan ilgi arasında pozitif yönlü bir etkileşim olduğu söz konusu olmaktadır. Öğrencilerin öz yeterlik seviyelerinin artmasına bağlı olarak okula ilgilerinde de artış görülmektedir. Bu durumu gören öğretmenin de bu durumdan pozitif olarak etkilendiği belirtilmektedir.

Tunca ve Alkın-Şahin (2014)'in yapmış oldukları çalışma kapsamında, üniversite öğrenimine devam eden öğretmen adayı olan kişilerin biliş ötesi öğrenme stratejileri ve akademik öz yeterlik seviyeleri arasında bir ilişkinin olduğu

belirtilmektedir. Akademik öz yeterliliği güçlü olan öğretmen adaylarının biliş ötesi öğrenme tekniklerini daha çok kullandıkları belirtilmektedir. Üniversite dördüncü sınıfta bulunan öğretmen adaylarının birinci sınıfta bulunan öğretmen adaylarına göre öz yeterliklerinin daha güçlü olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmaya benzer olarak yapılmış olan bir çalışma kapsamında, Satıcı (2013)'nın yaptığı araştırma kapsamında üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilere göre öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Durumun böyle olmasının sebebi olarak son sınıf öğrencilerinin mesleklerine yönelik becerilerinin ve alan bilgisinin artması, tamamladıkları ders sayısının fazla olması, öğretim üyelerinin ölçme ve değerlendirme düşünceleri hakkında fikir sahibi olmaları ve önceki dönemleri başarılı bir şekilde tamamlamış olmaları sıralanabilmektedir (Tunca ve Alkın-Şahin, 2014).

Akademik başarı ve öz yeterlik konuları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Carpenter, 2007; Pajares, 1996; Sarier, 2016; Şam, 2020). İkisinde görülen artış birbirini olumlu olarak etkilemektedir. Algılanan ebeveyn ve eğitmenin akademik katılımının artmasına bağlı olarak akademik başarının da artışı söz konusu olmaktadır. Dolayısıyla bu konu dahilinde destek almayan ve takip edilmeyen öğrencilerin başarılı olma durumlarının düşük olduğu belirtilmektedir. Bu duruma bağlı olarak da akademik anlamdaki başarıları da düşük olmaktadır (Şam, 2020). Akademik anlamda sağlanan katılımların yanı sıra ebeveynlerin çocuklarını yetiştirmeye yönelik olan tutumları da akademik anlamdaki öz yeterlik konusu için önemli olmaktadır. Yılmaz (2019), çocuklarıyla ilgilenmeyen ebeveynlerin çocuklarının, ilgili ebeveynlerin çocuklarına göre akademik öz yeterliklerinin düşük olduğu belirtilmektedir. Bu durumun yanı sıra anne-babaların çocuklarından akademik anlamdaki beklentileri de çocukların akademik öz yeterlikleri ve başarıları üzerinde etkileri bulunmaktadır (Bandura vd., 1996). Çocuklarının mevcut kapasitesinin üzerinde beklentisi olan ailelerin beklentileri çocuğun öz yeterlik düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Akademik öz yeterlik seviyelerini öğrencilerin akademik anlamdaki başarıları ve motivasyonlarından etkilenmesi ile birlikte kaygı, stres ve depresyon gibi olumsuz duygu durumlarından da etkilendiği belirtilmektedir (Bandura, 1993). Yalnız (2014), yapmış olduğu çalışma kapsamında akademik öz yeterlik ve olumlu duygular arasında pozitif anlamda bir etkileşim olduğu durumunu ifade etmektedir. Torres ve Solberg (2001) akademik öz yeterlik ile endişe ve stres duygu durumları arasında olumsuz yönde bir etkileşim olduğunu belirtmektedir. Poyrazlı ve ark. (2002), tarafından yapılmış olan

bir çalışma dahilinde kişinin yalnız olması ve akademik öz yeterlik durumu arasında negatif anlamda bir etkileşimin bulunması söz konusu olmaktadır. Yılmaz (2019)'ın yapmış olduğu bir çalışmada, kişinin kendisini sabotaj etmesi ve akademik öz yeterliliği konusu arasında olumsuz olarak bir etkileşimin varlığından söz edilmektedir. Öz yeterlik seviyeleri yüksek olan öğrencilerin yapmakta oldukları görevleri başarmak için daha fazla çaba ve sebat gösterdikleri göz önünde bulundurulduğunda, öğrencinin kendisini sabotaj etmesi gibi benliklerini koruma altına almaları doğrultusundaki stratejileri daha az kullanmaları beklenmektedir. Bu konu dahilinde öğrencilerin akademik öz yeterlik seviyelerinin yükselmesinin sağlanmasına bağlı olarak kendisini sabotaj etme stratejilerinin azaltılmasının sağlanması mümkün olmaktadır.

### 1.3.8. Öğrenci Öz Yeterliği

Öz yeterlik kavramı, bir olgu planlama, ihtiyaç duyulan becerilerin farkında olunması ve bunların uygulanması gibi durumların ve negatif durumların yok edilmesi sonrasında elde edilen kazançların gözden geçirilmesi sonucundaki isteklendirmeyi belirtmektedir. Güçlü bir öz yeterlik, öğrencinin moral olarak daha iyi olması ve kişisel olarak gelişiminin daha hızlı gerçekleşmesine yardımcı olmaktadır. Öğrencilerin daha önce gerçekleştirmiş oldukları başarılı tecrübeleri, kendileriyle benzerlik gösteren kişilerin başarıları, kişinin çevresinden aldığı olumlu tepkiler öz yeterlik inancını destekleyen etkenler olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin kendi yeterlikleri ile ilgili olan algıları, kişinin düşünce şekillerini, duygu ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Öz yeterlik seviyesinin güçlü olmasına bağlı olarak, öğrencinin çabası o kadar çok olmasının yanı sıra duygusal anlamda etkilenme seviyeleri de o kadar düşük olduğu belirtilmektedir. Algılanan öz yeterlik, fizyolojik anlamdaki stres karşısındaki tutumunu, başarıya olan inancı, başarı için sarf ettikleri çaba ve kariyer anlamındaki gelişimlerini ifade etmesi için destek sağlamaktadır (Bandura, 1982). Öğrencilerin bir işi, hedefi gerçekleştirmek için gerekli olan beceriye sahip olmaları konusundaki inançları, öz yeterlikleri ile ilgili özelliklerini belirtmektedir. Zor durumlar karşısında dirençli olunması, belirlenen amaca ulaşmak için yeterli çabanın gösterilmesi, karşılaşılan zor durumlarla baş edebilmek, başarıya ulaşabilmek için kendine güvenin var olması “*algılanan yüksek öz yeterlik*” belirtisi olarak değerlendirilmektedir. Karşılaşılan zor durumların üstesinden gelmek, başarısızlığa karşı vazgeçme, engeller karşısında direnç gösterememe, sorunlar karşısında yetersiz kalınması, kişilerin yetersiz oldukları konulara

odaklanmaları durumu ise “*algılanan düşük öz yeterlik*” belirtisi olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1982).

Bandura (1994) öğrencilerin düşük ve yüksek öz yeterliliği bulunan davranışlarını değerlendirme şekillerini şu şekilde kıyaslamaktadır. Algılanan düşük öz yeterliliğe sahip olan kişilerin verilen görevler doğrultusundaki davranışlarında; zor durumlara karşı çaba göstereme konusunda azalma görülmekte, belirtilen şekilde zor gelen durumlarda yapması gereken görevi tamamen bırakabilmesinin yanı sıra kendi yetersizliklerine ve zorluklara odaklanmakta ve sorunları daha da büyük olarak değerlendirmektedir. Uzun süreç olarak ise durum faaliyetlere katılım sağlamayarak gelişim konusunda bir etkileşim gösterilmemesi şeklinde sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bireysel performans ile gerçekleştirilmesi gereken durumlar için stresli ve endişeli hissetmeleri söz konusu olmaktadır. Bununla birlikte yetersizliklerine, kusurlarına odaklanmakta ve mevcut becerilerini etkin bir şekilde kullanmamaktadır. Yaşamış olduğu olumsuz etki durumundan uzaklaşmak için arzu ve isteklerinden de uzaklaşmaları söz konusu olmaktadır. Bu durumun aksi olarak algılanan yüksek öz yeterlik durumlarında yapılacak olan görev kapsamında gösterilen çabada artış olması, zorlu durumlar karşısında var olan beceriler üzerinde daha yoğun çalışmalar yapılarak güçlenmesi sağlanmaktadır. Gerekli olan çabayı göstermeye yönelik etkenlere ve problemin çözümüne yönelik olarak çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Uzun dönem kapsamında ise etkinlik ve tecrübe kazanımının mümkün olduğu ortamlara katılımın artış gösterilerek gelişimin sağlanması söz konusu olmaktadır. Bireysel performans gerektiren durumlar karşısında daha az stres yaşamaktadırlar. Başarısız olmaları durumunda ise sebep olarak yetersizlikten ziyade göstermiş oldukları çabanın yeterli olmadığı düşüncesinde bulunmaktadırlar. Katılım ve konuya yönelik ilgilerini devam ettirerek zor olan hedefler doğrultusunda çalışmalarını devam ettirebilmektedirler (Bandura, 1994).

Öz yeterlik düzeyi yüksek olan üniversite öğrencileri, karşılaştıkları zor veya olumsuz durumlarda bu durumlardan kaçınmak yerine sorunun çözümüne odaklanmakta ve çözüm bulmak için ellerinden geleni yapmaktadır; bu süreçte kendi yeteneklerine yönelik güven düzeyleri de oldukça yüksektir (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Bu öğrenciler etkin bir bakış açısına sahip olup dikkat ve ilgilerini içinde bulundukları görev veya probleme verimli bir şekilde yönlendirebilmektedirler (Schunk ve Mullen, 2012). Yüksek öz yeterlik inancı, öğrencilere her alanda destek sağlayan olumlu bir tutum kazandırmakta ve onların moral ile motivasyon düzeylerini sürekli üst düzeyde

tutmalarına yardımcı olmaktadır (Pajares, 2002). Nitekim öz yeterliği güçlü öğrenciler kendilerini geliştiren ve zorlayan hedefler belirlemekte ve bu hedeflere ulaşmak için kararlılıkla çalışarak başarıya odaklanmaktadırlar (Bandura, 1997; Schunk ve Mullen, 2012). Olası başarısızlık durumlarında ise pes etmeyip tekrar denemekte, başarısızlık nedenini genellikle kendi yetersizliklerinden ziyade eldeki veri veya fırsatların eksikliğine bağlamakta ve böylece öz güven ile inanç düzeylerini yüksek tutmayı sürdürmektedirler (Bandura, 1997; Yıldırım ve İlhan, 2010). Sonuç olarak, öz yeterlik inancı öğrencilerin hangi etkinlikleri seçeceklerini veya hangi etkinliklerden kaçınacaklarını, üstlendikleri görevler için ne kadar çaba sarf edeceklerini ve karşılaştıkları güçlükler karşısında ne ölçüde ısrarcı ve dirençli olacaklarını önemli ölçüde belirlemektedir (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Bandura (1994) güçsüz öz yeterliliği olan öğrencilerin genel anlamda niteliklerini şu şekilde belirtmektedir; başarısızlık gibi olumsuz sonuçlarla karşılaşamamak için zorlukları kabul etmemelerinin yanı sıra karmaşık olan görevleri kesin bir şekilde yapamayacaklarını düşünmektedirler. Kişisel eksiklik olarak olumsuz durumlara ve başarısızlıklara yönelmektedirler. Dolayısıyla da kendilerine olan güvenleri oldukça az olmaktadır. İşlerine olan bağlılıkları oldukça az olmaktadır. Başarısızlık sonuçlarından kurtulma konusunda zorluk yaşamaktadırlar. İçerisinde bulundukları eylemlere ve çalışmalara olan ilgilerini hızlı bir şekilde kaybetmektedirler. Çaba sarf etmeden sonuç beklemektedirler. Başarısızlık durumlarında kaygıya ve depresyona girme durumlarına oldukça yatkın olmaktadır. Bu kişiler güçlü yönlerinden ziyade zayıf yönlerine odaklanmaktadırlar.

Öz yeterlik kavramı, kişinin var olan fırsatları en iyi şekilde değerlendirerek kendilerine olan güveni ifade etmektedir. Olumsuz durumlar karşısında üstesinden gelebilmek için gerekli olan becerilere sahip olan kişiler öz yeterliklerinin güçlü olmamasına bağlı olarak var olan becerilerini kullanmamaktadırlar. Öz yeterlik algısı, yaşam içerisinde yapılması gereken işi yapılabilmesi için kişinin var olan yeteneğine yüksek inancı olarak belirtilmektedir. Öz yeterlik, kişinin kendisini çok fazla eleştirmesinden ziyade, gerçek anlamda yetenekli olduğunu anlamasının ve kabul etmesinin bir yolu olarak değerlendirilmektedir. Güçsüz öz yeterliliği olan öğrenciler genel anlamda kendilerini geliştirmek konusunda eksik olan ve hayal kırıklıkları ile sonuçlanan zayıf istekleri bulunmaktadır (Margolis ve McCabe, 2004). Yüksek öz yeterliliği olan öğrenciler karşılaştıkları zorluklardan kaçmaktan ziyade baş daha çok

aba sarf etmekte olup başarısz oldukları durumlara tahammöl etmektedirler. Fakat öz yeterlikleri güçsüz olan kişiler, mümkün oldukça zor görevlerden kaçınmakta ve hedeflerine olan bağılılıkları giderek azalmaktadır. Yüksek öz yeterliliğe sahip olan öğrenciler yüksek hedefler belirlemekte ve başarılı olabilmek için daha çok çabalamaktadırlar. Daha uzun süreler dayanmakta olup, bilişsel ve daha üst bilişsel stratejiler uygulamaktadırlar. Bu durumun aksine düşük öz yeterliliği olan öğrenciler daha sık başarı kaygısı yaşamaktadırlar (Hurn, 1993).

Öz yeterlik, karşılaşılan bir sorunu çözmek ya da bir görevi sonuçlandırmak için gerekli olan belirli çalışmaları organize etme ve gerçekleştirme yeteneğine olan güven olarak ifade edilmektedir. Örnek olarak, öğrencilerin genel olarak Bandura ‘ya notlarını yükseltme tekniklerini sormakta ve buna bağılı olarak "*Bu dersten yüksek not alabileceğimi düşünüyorum*" demek, güçlü bir öz yeterlik belirtisi olarak değerlendirilmektedir (Plotnik, 2009). Daha önce edinmiş olduğu tecrübelerinde notları yüksek olan öğrenci akademik anlamda kendilerini akranları kadar yeterli olarak değerlendirmesi, arkadaşları da o kişinin zeki olduğunu düşünmelerinin yanı sıra öğrenci sınav esnasında heyecanlanmaması durumları bu öğrencinin başarılı ve güçlü öz yeterliliğe sahip olduğu belirtileri olarak değerlendirilmektedir (Plotnik, 2009).

#### **1.3.8.1. Öğrenci Öz Yeterliliğinin Gelişim Süreci**

Öz yeterliliğin meydana gelmesindeki ilk aşama olarak, doğumdan sonraki yaşamımızın erken çocukluk dönemi olarak nitelendirilen ilk birkaç haftasında yer almaktadır. Temas rahatlığının olması, emzirme ve fiziksel olarak uygun bir ortamın bulunması çocuğun bireysel anlamdaki gelişim süreci üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca çocuğun kendisine yönelik düşünce şeklinin oluşmasında direkt olarak etkili olmaktadır (Dixon vd., 2001). Benlik duygusu, farklı yaşam tecrübelerine ve büyümeye bağılı olarak güçlenmeye devam etmektedir. Özerklik, aile tarafından gelen destek, sevgi, eğitim ve teşvik gibi olumlu duygular, öz yeterlik için katalizör olarak değerlendirilmektedir. Öz yeterliliği güçlü olan kişilerin kendilerinden emin olması, karşılaştığı oldukları başarısızlık durumunu tekrar denemeye yönelik bir fırsat olarak değerlendirmesi ve iyi bir ekip arkadaşı olması da mümkün olmaktadır. Bu bağlamda yeni beceriler, yeni tecrübeler edinilmesi, başarılı olunabilmesi için çaba sarf edilmesi ve risk alınması halinde öz yeterlik durumu da yaşam boyunca güçlenmeye devam etmektedir.

Kişinin çocukluk sürecinde etrafı ile etkileşiminde ailesinin katkısı oldukça fazla olmaktadır. Bu durumun farkında olan ebeveynler, çocuklarının gelişimini her açıdan tecrübe edinmeleri için fırsat oluşturmaktadırlar. Bu durumda çocuğun öz yeterliliği konusunda ailenin oldukça önemli bir noktada yer aldığı belirtilmektedir (Pastorelli vd., 2001).

Güçlü öz yeterliliği olan çocuklar, güçsüz öz yeterliliğe sahip olan çocuklara kıyasla daha sabırlı olmakta ve verilen görevler için daha çok zaman geçirmektedirler. Öz yeterlik inançları düşük olan çocuklar, bir problem ya da zorluk karşısında kendilerini stresli ve umutsuz hissetmektedirler. Bu konu kapsamında akademik başarı için öz yeterlik inancının örnek olarak gösterilebilmektedir (Bandura ve ark., 1996). Eccles (1997), matematik ve fende öz yeterlik inançları dahilinde cinsiyete bağlı olarak farklılık durumlarının ilköğretimin ilk yıllarından sonra meydana gelmeye başladığını ve sonraki dönemlerde söz konusu olan farklılığın erkeklerin lehine bir eğilin izlediğini belirtmektedir.

Bandura (1994) öz yeterliliği, davranışların şekillenmesi sürecinde yer alan bir etken olarak değerlendirmektedir. Kişinin belli bir performansı gerçekleştirmek için gereksinim duyulan organizasyonu hazırlaması ve başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi konusunda kendisini değerlendirmesi olarak belirtilmektedir. Öz yeterlik inancını, kişinin kendisini değerlendirmesi ve yaşamı üzerinde etkili olan durumları yönetmesi konusundaki inancı olarak da değerlendirilmektedir. Bandura (1997) dolaylı yollardan edinilmiş olan tecrübelerin kişilerin öz yeterlikleri üzerinde etkisinin var olduğu ve bu etkinin, gözlemlenen şeklinin gözlem yapan kişiye ve gözlemlenen olayın öz yeterliliğin gelişmesini sağlayan ya da alana benzer olması ile doğru orantılı olduğu belirtilmektedir. Schunk (1991), öz yeterliliği, bir kişinin durum dahilinde gereksinim duyulan davranışları gösterme kapasitesi ile ilgili algı olarak belirtilmektedir. Öz yeterlik, kişinin bir eylemi gerçekleştirmesine yönelik yeteneği ile bağlantılı olarak kişinin kendisine olan güveni olarak değerlendirilmektedir. Belirtilen ifade, kişinin olaylar karşısındaki tutumlarını, faaliyetlerini ve duygu durumunu kontrol altına almasını sağlayan yeteneklerine olan inancını ifade etmektedir. Bu yönden öz yeterlik kavramının, kişinin belirli bir etkinlik doğrultusunda davranışını direkt olarak etkilediğini belirtmektedir. Kurbanoglu (2004), kişilerin kendilerini yeterli ve güvende hissettikleri etkinlikleri gerçekleştirmek için çalışma yaptıkları ve bunun aksine durumlar olduğunda bu tip çalışmalardan uzak durmaya yönelik oldukları belirtilmektedir. Bununla birlikte,

bekledikleri başarıya, olumlu duruma ulaşamayacaklarını düşünmeleri sürecinde harekete geçme konusunda isteksiz olduklarını ve bir faaliyette yer aldıklarında gösterecekleri çabayı sonuca bağlı olarak ayarladıkları belirtilmektedir. Sonuç olarak, kişinin öz yeterliliğine olan inancının seçimleri için önemli bir etken olduğu belirtilmektedir. Yıldırım ve İlhan (2010), öz yeterlik bir konu dahilindeki yetenekli olması durumundan ziyade kişinin belirtilen konu kapsamındaki düşüncesine, yeteneğine olan inancını ifade etmektedir. Örnek olarak, kişinin yetenekli ya da becerikli olmasının yanı sıra öz yeterliliğinin düşük olması mevcut yeteneğini ortaya çıkaramamaktadır. Belirtilen durum; bir faaliyetin planlanması, yeteneklerini bilerek ve organize olmak, elde diledik olan yararları ve karşılaşılabilecek oldukları zor durumları düşünmeye bağlı motivasyon seviyesi gibi etkenleri içermektedir. Öz yeterlik konusunda güçlü olunması, kişilerin bireysel gelişiminin hızını artırması ile birlikte farklı becerilerin kazanılması sürecinde olumlu etkiler oluşturmaktadır.

Bayam (2010), öz yeterliliğe olan inancının kişinin kendi gelişiminde, faaliyetlerinde ve algılarında oldukça önemli olduğunu ve algılanan öz yeterlik kavramları ile duyuşsal ve bilişsel gelişim, problem çözme ve karar verme becerileri, özgüven-benlik, öz saygı ve öz kontrol kavramları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmektedir. Telef ve Karaca (2012), öz yeterlik kavramının eğitim, psikolojik, sağlık ve medya konuları gibi farklı alanlar tarafından araştırmalarda ele alındığını belirtmektedir. Öz yeterlik kavramının özellikle eğitim kapsamında, hedef oluşturma, bellek, problem çözme, meslek dahilinde gelişim ve ilerlemenin olması, akademik başarı ve öğretmenlerin eğitimi gibi farklı alanlarda yer aldığını belirtmektedir. Bu alanlar ile birlikte psikolojide; depresyon, ahlaki gelişim, olağan dışı var olan korkulara karşı mücadele edilmesi, sigara içme ve girişkenlik davranışı gibi klinik sorunlar içerisinde de yer aldığı belirtilmektedir. Kıvılcım (2014), bireylerin kendi yeterliklerine bağlı olan inançlarının her zaman çevrelerinde var olan kişilerle yeterlikleri ile ilgili inançları ve yargılarıyla aynı ya da benzer olmak zorunda değildir. Bu farklılıkların olması öz yeterlik inancının öznel bir değerlendirme alanı olduğunu belirtmektedir. Genel anlamda öz yeterlik inancı, kişinin verilen bir görevi yerine getirebilmesi için yeteneklerini ve becerilerini yeterli görmesi derecesi olarak ifade etmektedir. Söz konusu inanç, kişinin mevcut yetkinliklerinin kapsamlı olarak yargılanması ve değerlendirilmesi sonucunda meydana gelmektedir.

### 1.3.8.2. Öğrenci Öz Yeterliliğinin Kaynakları

Bandura (1977), öğrencinin öz yeterlik durumunun öğrencinin geçmişteki tecrübeleri, öğrencilerin çevresinden görmüş olduğu örnekler, öğrencinin çevreden gelen desteği, öğrencinin düşünce ve duygularından oluşan 4 öz yeterlik kaynağının varlığından söz edilmektedir. Bununla birlikte var olan bu kaynakların kendi aralarında da ilişkisinin varlığından söz edilmektedir. Şekil 2’de bahsedilen öğrenci öz yeterliliğinin 4 kaynağına yer verilmektedir.



**Şekil 2.** Öğrenci Öz Yeterliliğinin Kaynakları (Bandura, 1977)

Şekil 2’de Bandura (1977), öğrenci öz yeterliliğinin kendi aralarında etkileşim içerisinde olduğunu belirtmektedir. Öğrenci, belirtilen dört öz yeterlik kaynağının etkileşimi doğrultusunda önemli derecede kendine inanç ve inançsızlık gelişimi söz konusu olmaktadır. Kişinin geçmiş dönemlerde yaşamış olduğu durumlar öz yeterliliğin birincil kaynağını oluşturmaktadır. Bir öğrencinin kendilerine yönelik olan düşünceleri üzerinde direkt olarak etkili olmaktadır. Derste başarılı olma durumu özgüvenlerini artırmakta ve benzeri durumlarda yeniden başarı durumlarında artış olmasına sebep olmaktadır. Bandura (1977), kişilerin herhangi bir anda vücudundan ya da zihin aracılığıyla almış olduğu ipuçlarının ve bu ipuçlarını algılama şekilleri benlik duygusunun şekillenmesi üzerinde etkisi olduğu belirtilmektedir.

### 1.4. Tükenmişlik ve Öz Yeterlik ile İlgili Araştırmalar

Tükenmişlik ve özyeterlik kavramları, özellikle çalışma yaşamı ve eğitim bağlamında sıklıkla birlikte ele alınan iki önemli psikolojik değişkendir. Yapılan araştırmalar, bireylerin özyeterlik düzeylerinin tükenmişlik üzerinde belirleyici bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Özellikle Bandura’nın (1997) özyeterlik kuramı doğrultusunda, yüksek özyeterlik inancına sahip bireylerin stresle daha etkili başa

çıkabildikleri ve bu sayede tükenmişlik yaşama risklerinin daha düşük olduğu gösterilmiştir. Örneğin, Schwarzer ve Hallum'un (2008) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, düşük özyeterlik düzeylerinin tükenmişliğin özellikle duygusal tükenme boyutuyla anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Çapri (2006) tarafından yapılan çalışmada da öğretmen adaylarında yüksek özyeterlik algısının, mesleki tükenmişlik düzeylerini düşürdüğü saptanmıştır. Bu bulgular, özyeterliğin tükenmişliği önlemede koruyucu bir psikolojik kaynak olduğunu göstermektedir. Alt başlıklarda yapılan ilgili çalışmaların ulusal ve uluslararası örneklerine yer verilecektir.

#### **1.4.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Kurbanoğlu (2004)'nın yapmış olduğu çalışma dâhilinde öz-yeterlik, bireyin bir işi başarılı bir şekilde tamamlaması için gerekli olan yeterliliğe sahip olduğuna olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Kişinin öz yeterlik inancının davranışları üzerinde etkisinin olduğu belirtilmektedir. Kişinin davranışları normal şartlarda olandan ziyade, kişilerin neyin doğru olduğu doğrultusundaki inancına dayanmaktadır. Öğretme/öğretmen yeterliliği konusu ise, öğretmenlik görevinde olan kişilerin, öğrencilerinin performanslarını ve başarı durumlarını etkileme yeteneklerine yönelik olan inançları şeklinde tanımlanmasının yanı sıra öğretmenin etkili olma durumu ile oldukça yakın bir şekilde etkileşimde olduğu belirtilmektedir. Bu çalışma kapsamında “öz-yeterlik” ve “öğretme/öğretmen yeterliliği” konusu işlenmekte ve bilgi profesyonelleri için konunun ne derece önemli olduğu araştırılmaktadır.

Yenilmez ve ark. (2008)'in yapmış oldukları çalışma kapsamında ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde yer alan öğrencilerin öz yeterliklerine olan inançlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan araştırma İlköğretim Matematik Öğretmenliğinde eğitim alan öğrencilerin öz yeterlik inanç seviyelerinin cinsiyet, sınıf seviyesi, öğrenim şekli, genel başarı ve mezun olunan lise türü gibi değişkenlerin etkili olup olmaması durumuyla ilişkisinin belirlenmesine yönelik olarak geliştirildiği belirtilmektedir. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğrenciler arasından rastgele olarak belirlenen 273 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kendi çalışmaları kapsamında yapabilecekleri maddelerde öz yeterlik inanç seviyelerinin yüksek, yalnızca kendilerinin değil farklı kişilerin de yardım da bulunacağı maddelerde öz yeterlik inançlarının daha

düşük olması durumu söz konusu olmaktadır. Elde edilen sonuçlara bağlı olarak öğrencilerin öz yeterlik inanç seviyelerini yükseltme doğrultusunda öneriler belirtilmektedir.

Çetin ve Basım (2010)'ın çalışmasının amacı örgütsel bağlam kapsamında izlenim yönetimi tekniklerinin sergilenmesi sırasında öz yeterlik algısı etkisinin araştırılması olarak belirtilmektedir. Araştırma “*İzlenim Yönetimi Taktikleri Ölçeği ve Öz Yeterlik Algısı Ölçeği*” kullanılarak 248 banka çalışanından toplanmış olan verilerle yapıldığı belirtilmektedir. Elde edilen veriler Amos 16.0 istatistik programı kullanılarak analiz edildiği belirtilmektedir. Bulgular, öz yeterlik algısının, izlenim yönetimi tekniklerinden kendi önemini zorla fark ettirme ve kişinin kendisini acındırması ile negatif; özelliklerini tanıtarak kendisini sevdirmesi ve görevine sahip çıkması konularıyla pozitif yönlü etkileşimde olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla kendine has yetenekleriyle yapabilecekleri doğrultusundaki inancı yüksek olan kişilerin işine daha yoğun bir şekilde sahip çıkmaya meyilli oldukları ve kendi özelliklerini tanıtarak kendini sevdirmeye taktiklerini daha sık kullandıkları belirtilmektedir. Bu durumun aksine kendilerini acındırma ya da önemlerini zorla fark ettirme çalışmalarından kaçındıkları söz konusu olmaktadır. Sonuç olarak izlenim yönetimi tekniklerinde bir kişilik özelliği olan öz yeterlik algısının etkisi ve önemi belirtilmektedir.

Kafkas ve ark. (2010) çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının öz yeterlik konusundaki algıları ve mesleki anlamdaki endişe durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi hedeflemektedir. Bu amaçla beden eğitimi spor öğretmenliği bölümlerinde eğitim alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 130'u kadın 217'si erkek toplam 347 beden eğitimi öğretmen adayının katıldığı belirtilmektedir. Beden eğitimi öğretmen adaylarına Tschannen Moran ve Hoy tarafından geliştirilmiş olan güvenilirlik ve geçerlik çalışması Çapa ve ark. tarafından yapılmış öz yeterlik ölçeği ile McCormack tarafından geliştirilen geçerlik güvenilirlik çalışması Özer ve ark., tarafından yapılan Beden Eğitimi Öğretmenleri için Mesleki Kaygı ölçeği uygulandığı belirtilmektedir. Araştırma elde edilen bulgulara göre öz yeterlik durumunun cinsiyet lisanslı spor yapma ve lise türü değişken etkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bununla birlikte öz yeterlik ve mesleki endişe durumları arasında orta seviyede korelasyon olduğu da belirtilmektedir.

Bolat (2011) yapmış olduğu çalışmada öz yeterlik ve lider-üye etkileşiminin tükenmişlik durumu üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmaması durumunun belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın örneklemini Antalya Side’de bulunan bir beş yıldızlı otel oluşturmaktadır. Veriler anket yapılarak elde edilmektedir. Araştırma sonuçları; öz yeterlik ve lider-üye etkileşiminin tükenmişlik durumu üzerinde etkisinin var olduğunu belirtmektedir. Ulaşılan sonuçlara bağlı olarak öz yeterlik algısı ve lider-üye etkileşimi yüksek olan çalışanların tükenmişlik seviyelerinin oldukça düşük olduğu belirtilmektedir. Bu durumun yanı sıra lider-üye arasındaki etkileşimin öz yeterlik ile tükenmişlik kavramları arasındaki ilişki dâhilinde aracı olarak yer aldığı belirtilmektedir. İş görenlerin öz yeterlik konusu kapsamındaki algısının ve lider-üye etkileşimi kalitesinin daha iyi seviyeye getirilmesi hem örgütler hem de çalışan kişiler açısından yararlı olmaktadır. Bu çalışmanın en önemli kısıtı ise, araştırmanın tek bir otelde gerçekleştirilmiş olmasından kaynaklı olarak genelleme yapılamamasıdır.

Aydiner’in (2011) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutları ile yaşam doyumu ve genel öz yeterlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ayrıca cinsiyet, algılanan akademik başarı seviyesi ve algılanan sosyo-ekonomik düzey gibi değişkenlerin bu ilişkiler üzerindeki etkisi değerlendirilmiştir. Sakarya Üniversitesi’nden 526 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada veri toplamak için Yaşam Amacı Ölçeği, Yaşam Doyumu Ölçeği, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bulgular, genel öz yeterlik ile yaşam amaçları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuş; bu ilişki özellikle Kişisel Gelişim, Sosyal Sorumluluk ve Bireysel Farkındalık alt boyutlarında anlamlı bulunurken, Maddi Kazanç ve Fiziksel Görünüm alt boyutlarında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Yaşam doyumu ile yaşam amaçları arasındaki genel ilişki anlamlı bulunmasa da, alt boyutlardan Kişisel Gelişim, Sosyal Sorumluluk ve Bireysel Farkındalık pozitif ilişki gösterirken, Maddi Kazanç ile negatif bir ilişki bulunmuştur. Cinsiyet, yaşam amaçlarının Maddi Kazanç ve Bireysel Farkındalık alt boyutlarında farklılık gösterirken, algılanan akademik başarı yalnızca Maddi Kazanç boyutunu anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Sosyo-ekonomik düzey ise yaşam amaçlarını, Maddi Kazanç ve Fiziksel Görünüm alt boyutlarını yordarken, diğer alt boyutlarda anlamlı bir ilişki göstermemiştir. Araştırma sonuçları, yaşam amaçlarının öz yeterlik ve yaşam doyumu ile çeşitli ilişkiler taşıdığını ve bu ilişkilerin belirli değişkenlere göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuş; bu bulgular doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Aydoğan ve Özbay (2012)'ın çalışmasında, üniversite sınavına hazırlanmakta olan lise son sınıf öğrencilerinin akademik yönde erteleme davranışlarının; durumluluk kaygı, benlik saygısı ve öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi olarak belirtilmektedir. Araştırma örneklemini Konya ilinde üniversite sınavına hazırlık döneminde olan rastgele olarak seçilmiş olan 220 kız öğrenci ve 180 erkek öğrenci olmak üzere 400 lise son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma kapsamındaki veriler “Akademik Erteleme Ölçeği, Coopersmith Benlik Saygısı Envanteri, Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, Spielberg Durumluluk Kaygı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak elde edildiği belirtilmektedir. Verilerin istatistiksel değerlendirmesi için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, Çoklu Regresyon, t-testi ve F testi” kullanıldığı belirtilmektedir. Araştırmanın sonucunda, kişinin benlik saygısının az olması durumu akademik anlamdaki erteleme davranışını açıklamasının yanı sıra öz yeterlik inancı ve durumluluk kaygı bu davranışa net olarak karşılık gelmediği söz konusu olmaktadır. Bu durumların yanı sıra orta ve yüksek seviyelerde akademik erteleme davranışı gösteren kişilerin daha fazla durumluluk kaygı yaşadığı belirtilmektedir. Bununla birlikte erkek öğrencilerin, kız öğrencilere oranla daha fazla akademik erteleme davranışı sergiledikleri belirtilmektedir.

Sakız (2013) 'ın çalışmasında öz-yeterlik kavramı dünya genelinde yapılan araştırmalar dâhilinde öğrenci başarısı için en etkili olan etkenlerin başında olduğu belirtilmektedir. Türkiye’de öz yeterlik konusunda yapılan çalışmalar kapsamında son dönemlerde artış söz konusu olmaktadır. Bununla birlikte araştırmaların yoğun bir kısmının yükseköğretim seviyesini içerdiği belirtilmektedir. Öz yeterlik kavramı ile ilgili olan alanyazın öğrenme ortamlarında öz yeterlik algısının gelişimi doğrultusunda çalışmalar, öneriler ve yönlendirmelerin sınırlı olduğu söz konusu olmaktadır. Yapılmış olan bu çalışmanın amacı alanyazın taraması tekniğinden yararlanılarak, öz yeterlik kavramı ile ilgili bilimsel anlamda bir altyapı oluşturulmasının sağlanması ve eğitim ortamlarında öğrencilerin öz yeterlik algılarında gelişme olması doğrultusunda önerilerde bulunmaktır. Araştırma da öz yeterlik kavramının önemi ve gelişimi, öz yeterlik kaynakları, ilişkili olan etkenler ve öğrenme ortamlarında akademik öz yeterlik üzerine kuramsal ve deneysel çalışmalar paylaşılmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan araştırmalardan yola çıkılarak eğitim ortamlarında öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin gelişiminin sağlanmasına yönelik öneriler belirtilmiştir.

Uysal (2013)'ın çalışmasının amacı akademisyenlerin genel öz yeterlik inançlarını akademik unvan ve bölün farklılıklarına göre incelenmesidir. Çalışma kapsamında ilişkisel tarama modeli kullanımı söz konusu olmaktadır. Araştırma örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli olan 80 akademisyen oluşturmaktadır. Çalışma dahilinde veri toplama aracı olarak Shwarzer ve Jerusalem (1995), tarafından geliştirilmiş olan ve Aypay (2010), tarafından Türk kültürüne entegre edilen Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ) kullanıldığı belirtilmektedir. Nicel veriler 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde toplandığı belirtilmektedir. Verilerin değerlendirilmesinde bağımsız örneklem için “*t testi ve Kruskal Wallis H-Testi*” kullanımı söz konusu olmaktadır. Araştırma sonucunda akademisyenlerin genel öz yeterliklerine olan inançlarının bölüm, unvan ve cinsiyet faktörleri açısından farklılık göstermediği belirtilmektedir.

Ofazoğlu Göncü'nün (2013) çalışması, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz yeterlik seviyeleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Muğla ili Milas ilçesinde 217 öğrenciden (105 kız, 112 erkek) oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği (ÇİAÖ), Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği (ÇİÖÖ) ve kişisel bilgi formu ile toplanmış, analizler SPSS paket programı kullanılarak yapılmıştır. Bulgular, aile ilişkilerinin öz yeterlik üzerindeki etkilerini anlamak için non-parametrik test yöntemleriyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, “Engelleyici Aile İlişkileri” ile öz yeterlik arasında genel olarak negatif bir ilişki, “Destekleyici Aile İlişkileri” ile pozitif bir ilişki bulunmuştur. Tek çocuklar, daha az engelleyici ve daha fazla destekleyici aile ilişkileri algılamakta, kardeş sayısı arttıkça engelleyici ilişkilerin arttığı, destekleyici ilişkilerin ise azaldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, annenin ve babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocukların destekleyici aile ilişkileri algısı artmakta, engelleyici aile ilişkileri algısı azalmaktadır. Sosyo-ekonomik durumun yüksek algılandığı durumlarda daha fazla destekleyici ve daha az engelleyici aile ilişkileri algılanmıştır. Öz yeterlik alt boyutlarında ise sosyo-ekonomik durumun, okul başarısının ve ebeveyn eğitim seviyesinin önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Cinsiyetin aile ilişkilerini algılama üzerinde etkisi bulunmamakla birlikte, kız öğrenciler boş zaman becerileri ve eğitici faaliyetlerde erkeklerden daha yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Annenin çalışıp çalışmama durumu ise aile ilişkileri algısı ve öz yeterlik üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Sonuç olarak, algılanan aile ilişkileri ile öz yeterlik seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu belirtilmiştir.

Ercan (2014), 'ın yapmış olduğu araştırmada, önemli bir ekonomik kaynak olan turizm alanının sürekli gelişen işte istihdam alanı oluşturan yoğun emek gerektiren bir endüstri olması sebebiyle teknolojik yeniliklere ayak uydurulabilecek, rekabet avantajı sağlayacak, kalitenin ve verimliliğinin artmasına destek olacak nitelikli iş gücüne gereksinimi bulunmaktadır. Nitelikli işgücünün oluşturmakta olduğu turizm endüstrisi, Türkiye'nin uluslararası pazarda rekabet gücünü arttırmaktadır. Dolayısıyla iş görenlerin bütün potansiyellerini kullanabilmesine fırsat vermek, rekabetin gereklilikleri arasında belirtilmektedir. Bu konuda halinde bulunan işletmeler iş gören kişilerin potansiyellerinin artışıını sağlayarak onların işletmenin amaçlarını belirleme sürecine katılımını sağlayarak kişisel katkılarını en üst seviyelere çıkarıp örgütsel ve kişisel gelişim sağlamaktadırlar. Bu konu kapsamında, yüksek öz yeterliliği bulunan iş görenler işletmeyi daha başarılı hale getirecek yenilikçi fikir ve önerilerini rahat bir şekilde ifade etmesiyle birlikte bu gelişimin bir parçası olarak yer almaktadırlar. Fakat işletmelerde nitelikli iş gücünü istihdam etmek ve onlardan en üst seviyelerde verimlilik alabilmek için yöneticilerin işgörenlere karşı nezaket, sevgi, saygı, tevazu gibi erdemli davranışlarda bulunarak demokratik, iyi niyetli, eleştiriye açık olmaları gerekmektedir. Gereksinimlere ek olarak, çalışanların öz yeterliklerine olan inançlarını yükseltmek için yönetici kişilerin çalışanlarına yeteneklerini keşfetmelerini sağlayacak sorumluluklar vererek ilham verici olmaları gerekmektedir. Aksi durum söz konusu olması halinde öz yeterliliği düşük olan bireyler çeşitli sebeplerle düşüncelerini ve fikirlerini paylaşmaktan kaçınmakta ve işletmeyi başarısızlığa sürükleyebilmektedirler. Yapılan araştırma sonucunda, iş görenlerin öz yeterliklerine olan inançlarının sessizlik davranışları üzerinde etkisinin bulunduğu düşük öz yeterlik inancı bulunan iş görenlerin sessizliği tercih ederken yüksek öz yeterlik inancı olan iş görenlerin ise düşüncelerini ve fikirlerini rahatlıkla paylaştıkları belirtilmektedir.

Arseven (2016), yaptığı çalışmanın amacı ise, kişilerin yaşamlarının her alanında öğrenmeleri açısından önem taşıyan öz yeterlik kavramıyla ilişkili olarak kuramsal bir bakış açısı oluşturmaktır. Bu bakış açısının oluşabilmesi için öğretmen öz yeterliliği, akademik öz yeterlik, öz yeterlik kavramıyla ilişkili olan diğer kavramlar; öz yargılama, öz saygı, öz güven, öz düzenleme ve benlik algısını açıklamak ve bu belirtilen kavramların temel farklarını, öğrencilerin öz yeterliklerine olan inançların gelişimi sürecinde öğretmenlerin üstlendikleri rolü ve öğrencilerde öz yeterliliğın gelişmesi için gerekli olan niteliklerin neler olduğunun belirlenmesi durumu söz konusu olmaktadır. Yapılan araştırmalar dahilinde, öğrencinin başarısı ile üç yeterlik çeşidi arasında

ilişkilerin var olduğu belirtilmektedir. Bu yeterlik çeşitleri; öğrencinin öz yeterliliği, öğretmen öz yeterliliği ve okulun genel anlamdaki yeterliliği olarak belirtilmektedir. Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının artırılmasına yönelik olarak okul başarısının desteklenmesi ve öğrencilerin düzenlenen sosyal aktivitelere daha çok katılımının sağlanması önerilmektedir.

Çolakoglu ve Çolakoglu (2016), yapmış çalışması kapsamında girişimciliğin, genetik bir özellik olmasının yanı sıra eğitim ve öğrenme sonrasında edinilen bir davranış farklılığı olduğu pek çok araştırmacı tarafından dile getirilmektedir. Dolayısıyla bu konu kapsamında girişimcilik potansiyelinin ortaya çıkarılması konusunda önemli olarak değerlendirilen etkenlerden birisinin de eğitim olduğu belirtilmektedir. Girişimcilik alanında eğitim verilmesinin asıl amacı kişinin girişimciliğe yönelik potansiyeli konusunda gizli kalmış bazı niteliklerin ortaya çıkmasına ve dolayısıyla da kişilerin kendi işlerini kurarak bağımsız bir şekilde çalışma yapabilmelerinin sağlanması olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, verilen girişimcilik eğitimi kişinin öz yetenekleri ile ilgili olarak farkındalığının artmasına da sebep olmaktadır. Bu farkındalık durumu da girişimcilik potansiyeli üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Yapılmış olan bu araştırmanın amacı olarak, girişimcilik potansiyeli ve öz yeterlik algısı konularında eğitim alan ve almamış olan öğrenciler arasında oluşan farklılıkların araştırılması olarak belirtilmektedir. Bu amaç doğrultusunda girişimcilik potansiyeli, girişimcilik ve öz yeterlik algısı eğitimi alınması durumuna ilişkin olarak literatürden elde edilen ölçekler kullanılarak anket hazırlanmıştır. Hazırlanan bu anket formu aracılığıyla bir devlet üniversitesinde eğitim alan İşletme Bölümü öğrencilerinden veri toplandığı belirtilmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular literatür içerisinde bulunan sonuçlar ile karşılaştırması yapılmaktadır. Elde edilen bulgular tartışılması, uygulama yapacak olanlar ve araştırmacı kişiler için de önerilerin belirtileceği söz konusu olmaktadır.

Durmaz ve Ören (2017)'in çalışma kapsamında işgücü ve istihdam konusunda etkili olan birçok ruhsal, sosyal, ekonomik veya farklı bir bakış açısıyla içsel veya dışsal etkenler olmakla birlikte benzer beşeri sermayeye sahip olan kişilerin farklı işlere ve farklı statülere sahip olduğu ya da farklı ücret seviyelerinde, farklı iş gücü alanlarında (birincil ve ikincil işgücü piyasaları) çalışma yaptıkları belirtilmektedir. Söz konusu olan farklılıkların nedeni olabilecek birçok değişkenin olması ile birlikte bu çalışma dahilinde işgücü alanında emeğini belli eden kişilerin özgüvenlerinin ve öz yeterliklerinin işgücü alanındaki durumlarını veya işgücü piyasasına girişlerini etkileme şekilleri yapılan

literatür araştırması ile belirtilmeye çalışılmaktadır. Çalışmanın sonucu olarak güçlü öz yeterliliği olan kişilerin hem iş performansında ve verimliliği konusunda daha iyi bir başarı elde etmesini hem de çalışma hayatı içerisinde karşılaştığı olumsuz durumları önlediği belirtilmektedir. Bununla birlikte özgüven sahibi kişilerin düşük anksiyete seviyeleri, daha güçlü bir şekilde iş ve genel anlamda hayattan tatmin olma durumu, stresle daha iyi baş edebilme ve iş hayatlarında ve istihdam edilmeleri konusunda büyük bir avantaj sağladıkları gibi durumların söz konusu olduğu belirtilmektedir.

Büyükçavdar'ın (2017) çalışmasında, majör depresyonun etiyolojisi incelenmiş ve psikososyal etkenlerin bu hastalık üzerindeki etkisinin önemli olduğu belirtilmiştir. Çalışma, sosyal destek algısı ve öz yeterlik seviyesinin depresyonla başa çıkma stratejileri üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmaya, 33 kadın ve 17 erkek depresyon hastası ile eşit sayıda sağlıklı birey dahil edilmiştir. Katılımcılara Öz Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ), Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇASDÖ), Başa Çıkma Tutumları Değerlendirme Ölçeği (COPE) ve Beck Depresyon Ölçeği (BDÖ) uygulanmıştır. Sonuçlar, depresyon hastalarının kontrol grubuna kıyasla daha düşük öz yeterlik seviyelerine ve algılanan sosyal destek düzeyine sahip olduklarını, depresyon puanlarının ise daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, depresyon hastalarında işlevsel olmayan başa çıkma stratejilerinin (madde kullanımı, davranışsal boş verme gibi) daha yaygın olduğu tespit edilmiştir. Eğitim seviyesinin artması, depresyonla başa çıkma durumlarını olumlu etkilerken, sosyal destek ve öz yeterlik seviyesinin artışı depresyonla başa çıkmayı kolaylaştırmaktadır. Sosyal destek ve öz yeterlik arasında pozitif bir ilişki bulunmuş, ancak sosyal desteğin düşük olduğu durumlarda depresyonun daha şiddetli olduğu ve hastalığın tekrarlanma riskinin arttığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, öz yeterlik ve sosyal destek algısının majör depresyonun ortaya çıkışı, yönetimi ve tekrarlanmasında önemli bir rol oynadığı belirtilmiştir. Öz yeterlik ve sosyal destek düzeylerini artırmanın, hastalığın tekrarlanmasını ve şiddetini azaltabileceği vurgulanmıştır. Ayrıca, depresyonun kronik özellikleri kapsamında relaps sayısı ve hastanede kalma süresinin, sosyal destek ve öz yeterlik eksikliği ile bağlantılı olduğu belirtilmiştir.

Arslan'ın (2019) çalışmasında, küreselleşme ve farklılaşan çalışma şartları sonucunda işgörenlerin motivasyon düşüklüğü, işine bağlılığının azalması ve tükenmişlik yaşaması gibi sorunların, öz yeterlik inancı ve sosyal destek algısı ile ilişkisi incelenmiştir. Çalışma, bir vakıf üniversitesinde görev yapan 211 akademik personel üzerinde yürütülmüş ve "Maslach Tükenmişlik Ölçeği", "Genel Öz Yeterlik Ölçeği" ve

"Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 22.0 programında korelasyon, ANOVA ve yapısal eşitlik modeli (YEM) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları, tükenmişlik ve öz yeterlik inancı arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğunu, tükenmişliğin alt boyutlarında da bu ilişkinin görüldüğünü ortaya koymuştur. Öz yeterlik ile duygusal tükenme arasında anlamlı bir negatif ilişki bulunurken, sosyal destek algısı ile öz yeterlik arasında anlamlı bir pozitif ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, sosyal destek algısının alt boyutlarından aile desteğinin, öz yeterlik ve duygusal tükenme arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü oynadığı belirlenmiştir. Kuşaklar arası farklılıklar incelendiğinde, Y kuşağının duygusal tükenmişlik düzeyinin en yüksek, patlama kuşağının ise en düşük olduğu tespit edilmiştir. Sosyal destek algısının alt boyutlarında Y kuşağının en çok desteği özel bir insan ve arkadaş alt boyutlarından aldığı, patlama kuşağının ise bu alt boyutlarda en düşük desteği aldığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, sosyal destek algısı ve öz yeterlik inancının tükenmişlik üzerindeki etkisinin kuşaklara bağlı olarak farklılık gösterdiği ortaya konulmuştur.

Özel ve Hacıoğlu (2021), çalışmasında pilotların uçuş güvenliği açısından sorun olarak görülen yorgunluk ve tükenmişlik arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Bu incelemede anket yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada tükenmişlik ile yorgunluk ve iş doyumunu arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Kızılcın ve Mızrak (2022), havayolu işletmelerinde çalışan pilotların demografik faktörlere göre tükenmişlik düzeylerini ölçmeye yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada tükenmişlik kavramı literatüre uygun olacak şekilde tanımlanmış daha sonrasında ise araştırmaya yönelik bulgular elde edebilmek adına pilotlara anket çalışması yöntemi kullanılmıştır. Anketler doğrultusunda Maslach Tükenmişlik Envanteri ve istatistiksel analizler kullanmıştır. Bir diğer sonuç ise tükenmişlik ile alt faktörleri arasında bir bağın bulunmadığı sonucudur.

#### **1.4.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Yang ve Farn (2005), çalışmasında teknik meslek yüksekokulunda yönetim bilgi sistemi öğrencilerinin tükenmişliğe sebep olan etmenleri incelenmiştir. Bu çalışmada öğrenciler üzerinden anket yapılarak sosyopsikolojik bakımdan ele alınarak çoklu regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada erkekliğin öz-yeterlikte etkili bir etmen olup fakat kadınlıkta durumun tam tersi olduğu sonucu elde edilmiştir.

Martinussen ve Richardsen (2006), çalışmasında havacılık ve diğer mesleklerin arasındaki tükenmişlik farklılığını incelemiştir. Bu çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada diğer mesleklere kıyasla pilotluk mesleğinde tükenmişlik oranında daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır.

Capri ve ark. (2012) çalışmasında üniversite öğrencilerinin genel öz-yeterlik inançları ile yaşam doyumu ve tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu inceleme adına Yaşam Doyum ölçeği, Maschater Tükenmişlik Envanteri, Genel Öz-Yeterlik Ölçeği ile öğrencilerin tükenmişlik, öz-yeterlik ve yaşam doyumları belirlenmiştir. Daha sonra ise değişkenlerin arasında hesaplamada bulabilmek için korelasyona katsayısı yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yapılan analizler doğrultunda kavramlar arasında 0.01 ve 0.05 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu elde edilmiştir.

Federici ve Skaalvik (2012), çalışmasında iş yerindeki müdürlerin öz-yeterlik, tükenmişlik, iş doyumu ve işten ayrılma motivasyonları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Bu inceleme tükenmişlik ve öz-yeterlik kavramları yeni oluşturulan Norveç Müdür Öz-yeterlik Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Envanterinin değiştirilmiş bir versiyonu yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırmada öz-yeterliliğin işten ayrılma ve doyum ile pozitif olduğu fakat tükenmişlikle negatif yönlü olduğu, tükenmişliğinde işten ayrılma ve doyum ile negatif olduğu sonucu elde edilmiştir.

Castro ve Araujo (2012), çalışmasında Brezilya'da bulunan hava yolu şirketi çalışanlarının yaşam kalitelerini ve fiziksel aktiviteleriyle tükenmişlik arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Bu çalışmada sekiz kişiden oluşan kesitsel tasarım yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada Yaşamsal kaliteleri ve fiziksel aktivelerin tükenmişlik sendromu ile bağlantılı olduğu sonucu elde edilmiştir.

Rutkiene ve Tandzegolskiene (2015), çalışmalarında öğretme ve öğrenme yöntemleri arasındaki yükseköğretim öğrencileri ve öğretmenlerindeki aralarındaki öz-yeterlikleri geliştirme yöntemlerine yönelik bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öğrenciler ve öğretim görevlilerine yönelik anket çalışması yapılmıştır. Araştırma da aktif uygulama yöntemlerinin öğrencilere açısından bir faydası olmadığı ve öz-yeterliklerini geliştirmediği sonucuna varılmıştır.

Shoji ve ark. (2016) çalışmasında öz-yeterlik ve iş tükenmişliği arasındaki ilişkiyi mesleki açıdan, çalışma yılına göre ve kültürel bakımdan incelemiştir. Bu inceleme adına sistemsel yöntemler ve meta-analizler kullanılmıştır.

Gam ve ark. (2016) çalışmasında terapistlerin öz-yeterlik ve stresle başa çıkma stratejilerinin tükenmişlik açısından yaratmış olduğu etkileri incelemiştir. Bu inceleme adına 140 farklı sanat terapisti üzerinden bir anket yapılmıştır. Elde edilen verilere analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sanat terapistlerinin tükenmişliğinin neredeyse hiç olmadığı ve öz-yeterliklerin ise tam tersine yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Liu ve ark. (2016) çalışmalarında SEM kullanan pilotların içerisinde iş tükenmişliği ve stresle alakalı olarak kişilik faktörlerine yönelik bir model geliştirmek adına incelemede bulunmuştur. Bu çalışmada üç farklı kişilik anketi ve Yöntem Maslach Tükenmişlik Envanteri Genel Anketi 167 pilot üzerinde kullanılmıştır. Araştırmada duyguların iş tükenmişliğinin bir öngörüsü olduğu, güvenlik açısından az olduğunu düşünen pilotlar havacılık sektörünü yüksek riskler barındırmasından kaynaklı olarak tükenmişlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Rosenbloom ve ark. (2016) çalışmalarında havacılık sektöründe çalışan güvenlik görevlilerin kısa bir sürede bilgilendirme yapılarak başka ülkelere gönderilmesinin bireylerde yaratış olduğu tükenmişlik etkiyi incelemiştir. Bu çalışmada bir hava yolu firmasında yer alan çalışanlara bağlanma anketi, tükenmişlik anketi ve demografi sorular yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada iş odaklı bireylerde tükenmişlik halinin görülüşü fakat kaçınan olarak çalışan bireylerde ise bunu bir seyahat açısından baktığı sonucuna varılmıştır.

Safarzaie ve ark. (2017) çalışmasında lisans üstü öğrencilerin akademik açıdan tükenmişlik, stres ve öz-yeterlik açısından aralarından bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bu çalışmada 307 tane lisan üstü öğrencisi seçilerek tabakalı rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada öz-yeterlik ile tükenmişliğin arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve açıdan ikinin ter orantılı şekilde artış veya azalış gösterdiği sonucu elde edilmiştir.

Brezonakova (2017), çalışmasında pilotların iş yükleri, yorgunlukları ve kaynak oluşturma konuları incelenmiştir. Bu çalışmada 1147 kişiden BALPA adında bir anket

yöntemi kullanmıştır. Bu çalışmada pilotluğun stresli koşulları, bedensel sınırlar, saat dilimlerindeki farklılıklar, karşılanamayan talepler ve erken mesai saatleri pilotların üzerinde depresyona ve tükenmişliğe neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Demerouti ve ark., (2019) çalışmalarında hava yolu pilotlarının mesleki bakımdan tükenmişliklerini incelemektedir. Bu çalışmada pilotlar derneği üzerinden bir anket çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada anketlere katılan pilotların yüzde kırkında yüksek düzeylerde tükenmişlik olduğu sonucuna varılmıştır.

Bernabeo ve ark. (2020) çalışmalarında öğrenciler üzerinde tükenmişliğe neden olan faktörleri incelemektedir. Bu çalışmada 200 mühendislik öğrencinin eğitim beklentileri ve performansları ele alınarak tabakalı örneklem yöntemiyle T testi ve Chi-Square testi uygulanmıştır. Bu çalışmada kişisel tükenmişlik ile ders çalışma tükenmişlikleri arasında çalışmada bulunan değişkenlerin olumsuz bir ilişkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Bardhoshi ve ark. (2021) iş talepleri-kaynaklar modeliyle bilgilendirme yapılan okul psikolojik danışmanında yaşanan tükenmişlik kavramı ön görüşü olarak incelenmiştir. Bu incelemede yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Araştırmada iş yükünün psikolojik danışmanı tükenmişliğe doğru yönelttiği sonucu elde edilmiştir.

Habibi ve ark. (2021) çalışmasında İranlı havacılık çalışanları üzerinden bulunan tükenmişlik belirtileri ve göstergelerinin neler olduğu hakkında bir inceleme yapmıştır. Bu çalışmada Maslach-Jackson Tükenmişlik Envanterinden yararlanılarak bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmada bireysel faktörler ile iş tükenmişliği arasında bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Bigdeli ve ark. (2021) çalışmasında tıp öğrencileri üzerinde tükenmişliğin üç faktörlü olarak incelemiştir. Bu çalışmada basit tesadüfi yöntem ile 165 tane tıp öğrencisi seçilmiş, Jefferson Empati Anketi, DSÖ Yaşam Kalitesi Anketi ve Maslach Tükenmişlik envanteri yöntemleri kullanılmıştır. Bulunan sonuçlar T testine, Kruskal-Wallis ve varyans analizleri kullanılmıştır. Araştırmada empati ve yaşam kalitesi ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki negatif olduğu, en yüksek yaşam kalitesi öğrenciler bulunduğu fakat evli ve öğrencilerde ise en yüksek seviyelerde olduğu sonucuna varılmıştır.

Awad ve Alawneh (2022), çalışmasında online sınavların üniversite öğrencilerinin psikolojik tükenmişlikleri açısından etkileri incelenmiştir. Bu çalışmada 35 sorunun bulunduğu anket yöntemi 364 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin psikolojik tükenmişlik düzeylerinin orta ile yüksek arasında değiştii sonucuna varmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin psikolojik tükenmişlik düzeyleri orta ile yüksek arasında değişkenlik göstermektedir. Bu sonuç, çevrimiçi sınav uygulamalarının öğrenciler üzerinde önemli düzeyde psikolojik baskı ve tükenmişlik oluşturabileceğini ortaya koymaktadır.

## 2. BÖLÜM

### YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine dair genel bilgilere yer verilmiştir.

#### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımlarına dayalı ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli en az iki değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2016). Eğitimle ilgili problemlerin genellikle tanımlanabilir özellikte olmasından dolayı bu problemlerin araştırılmasında, kuram ve uygulama geliştirilmesinde tarama modeli önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 2001). Nicel veriler anketlerin uygulanması yoluyla elde edilir. Elde edilen niceliksel verilerin istatistiksel analizi yoluyla çıkarımlar yapılmaya çalışılmaktadır. Daha sonra incelenen senaryo veya konuya ilişkin kapsamlı bir çerçeve oluşturulduktan sonra bu çerçeveden ayrı bir bölüm seçilerek özgün vaka çalışmalarına başlanır. Bu özel araştırma biçimi olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların ve çeşitli disiplinlerin doğasını ve özelliklerini açıklamaya çalışır (Büyüköztürk vd., 2013). Ayrıca tarama araştırması kapsamında, çalışma evreninden alınan örneklemin demografik özellikleri, önceden belirlenen konulara bakış açıları ve konuya ilişkin tercihleri tespit edilmeye çalışılır (Bahtiyar ve Can, 2016).

#### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara ve İstanbul'daki üniversitelerde pilotaj bölümünde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Ankara'da iki İstanbul'da üç üniversite seçilerek araştırma yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın örneklemini amaçsal örnekleme yöntemiyle seçilen 150 öğrenci oluşturmuştur. Amaçsal örnekleme, seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup, çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgi durumlarının seçilerek derinlemesine araştırılmasıdır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu nedenle de araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya başlamadan önce etik kuruldan gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Katılımcıların çalışmada kullanılan ölçeği özgür bir ortamda, herhangi bir baskı ve engelleme ya da yönlendirmeye maruz

kalmadan gönüllü olarak cevaplaması sağlanmıştır. Tablo 2’de katılımcıların demografik özellikleri verilmiştir.

**Tablo 2.**  
**Araştırmaya Katılan Kişilerin Demografik Özellikleri**

|                    |            | N   | %    |
|--------------------|------------|-----|------|
| Cinsiyet           | Kadın      | 40  | 26.7 |
|                    | Erkek      | 110 | 73.3 |
| Sınıf              | 1. Sınıf   | 7   | 4.7  |
|                    | 2. Sınıf   | 49  | 32.7 |
|                    | 3. Sınıf   | 22  | 14.7 |
|                    | 4. Sınıf   | 72  | 48.0 |
| Anne Eğitim Durumu | İlkokul    | 12  | 8.0  |
|                    | Ortaokul   | 15  | 10.0 |
|                    | Lise       | 60  | 40.0 |
|                    | Lisans     | 46  | 30.7 |
| Baba Eğitim Durumu | Lisansüstü | 17  | 11.3 |
|                    | Ortaokul   | 5   | 3.3  |
|                    | Lise       | 45  | 30.0 |
|                    | Lisans     | 77  | 51.3 |
|                    | Lisansüstü | 23  | 15.3 |

Katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı incelendiğinde, katılımcılardan 40 kişinin kadın ve 110 kişinin ise erkek olduğu görülmektedir. Birinci sınıf düzeyinde bulunan 7 kişi varken, 2. sınıf düzeyinde 49 kişi, 3. sınıf düzeyinde 22 kişi ve 4. sınıf düzeyinde 72 kişi bulunmaktadır. Anne eğitim durumu ilkokul 12 kişi, ortaokul 15 kişi, lise 60 kişi, lisans 46 kişi ve lisansüstü 17 kişidir. Baba eğitim durumu ortaokul 5 kişi, lise 45 kişi, lisans 77 kişi ve lisansüstü 23 kişidir.

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 3 bölümden oluşmaktadır.

#### **2.3.1. Demografik Bilgi Formu**

Bu kısımda katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik olarak toplamda beş soru (cinsiyet, sınıf, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu) yer almaktadır.

#### **2.3.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF)**

Yapılan araştırmada katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) kullanılmıştır. Schaufeli ve ark. (2002) tarafından geliştirilmiş olan ve Çapri, Gündüz ve Gökçekan

(2011) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında MTE-ÖF'nin faktör yapısının belirlenmesi amacıyla, araştırmaya dahil edilen 782 katılımcının ölçekten aldıkları puanlara yönelik üç alt boyuttan oluşan ölçek yapısıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda,  $t > 0.05$  düzeyinde anlamlı olmaması nedeniyle 12 ve 15 numaralı maddeler ve üç faktörle de ilişki gösteren 6 numaralı madde ölçekten çıkarılmış ve analiz tekrarlanmıştır. Uyum indeksleri sonucunda elde edilen değerler yapısal modelin yeterli derecede geçerlik kanıtlarına sahip olduğu göstermiştir. Bu durumda uyum düzeyinin yükseltilmesi sonucunda geçerli bir yapısal model elde edilmiştir.

Bu çalışmada sonuçta, Türkçeye uyarlanan Tükenmişlik Envanteri 13 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. “Her zaman=5 puan”, “Çoğu zaman=4 puan”, “Genellikle=3 puan”, “Bazen=2 puan” ve “Hiçbir zaman=1 puan” olarak derecelendirilen 5’li likert yapıda olan ölçeğin alt boyutları tükenme (Madde 1, 4, 7, 10 ve 13), duyarsızlaşma (Madde 2, 5, 8 ve 11) ve yetkinlik (Madde 3, 9, 14 ve 16) şeklindedir. Yetkinlik alt boyutuna ait tüm maddeler ters kodlanmaktadır. Ölçeğin güvenirlik analiz sonuçlarına göre tükenme alt boyutuna ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .76, duyarsızlaşma alt boyutuna ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .74 ve yetkinlik alt boyutuna ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .91 değerinde saptanmıştır.

### **2.3.3. Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği**

Yapılan araştırmada katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Owen ve Froman (1988) tarafından geliştirilmiş olan ve Ekici (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Öz Yeterlik Ölçeği geçerlik güvenirlik çalışmasına 683 kişi dahil edilmiş olup, tüm maddelerin normal dağılım ve doğrusallık gösterdiği bildirilmiştir. Analiz sonucunda Kaise-Meyer-Olkin (KMO) = 0,86 ve Barlett Testi sonucu  $\chi^2 = 4376, 13$  ( $p < ,000$ ) olarak saptanmıştır. Bu veriler, açımlayıcı faktör analizi için uygunluk göstermiştir.

Ölçeğinin yapı geçerliğinin belirlenmesi amacıyla varimax tekniği kullanılmıştır. Faktör analizi sonunda, ölçekte özdeğeri 1’den büyük üç faktör bulunmuştur. Sonuçta ölçek 33 madde ve 3 alt boyuttan oluşmuştur. “Oldukça fazla=5 puan”, “Fazla=4 puan”, “Kısmen fazla=3 puan”, “Az=2 puan” ve “Oldukça az=1 puan” olarak derecelendirilen 5’li likert yapıda olan ölçeğin alt boyutları sosyal statü (Madde 2, 3, 4, 11, 14, 15, 16, 17, 25 ve 27), bilişsel uygulamalar (Madde 1, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13,

18, 19, 20, 21, 22, 24, 30, 31, 32 ve 33) ve teknik beceriler (Madde 23, 26, 28 ve 29) şeklindedir. Ölçek tek boyutta da kullanılabilmekte olup, ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 165'tir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .90 ve .92 arasında değişmektedir. Mevcut araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 değerinde saptanmıştır.

#### **2.4. Veri Toplama İşlemi**

Araştırma kapsamında kullanılan veri toplama araçları Demografik Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu (MTE-ÖF) ve Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği şeklindedir. Çalışmaya başlamadan önce etik kuruldan ilgili izinler alınmıştır. Bu veri toplama araçları ile veriler, Ankara ve İstanbul'daki üniversitelerde pilotaj bölümünde eğitim gören 150 öğrenciden yüz yüze toplanmıştır. Katılımcıların çalışmada kullanılan ölçeği özgür bir ortamda, herhangi bir baskı ve engelleme ya da yönlendirmeye maruz kalmadan gönüllü olarak cevaplaması sağlanmıştır. Katılımcılar tüm ölçekleri eksiksiz doldurduktan sonra anket formuna numaralandırma işlemi yapılmıştır. Veriler ilgili programa işlenirken kişilerin numaralandırılması ile birlikte girilmiştir.

#### **2.5. Verilerin Analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 27.0 (Statistical package for the Social Sciences) programından faydalanılmıştır. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlarının yanı sıra, demografik verilerle anket yargı ifadelerinin ilişkilerini ölçen parametrik ve non-parametrik testler yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların demografik bilgilerine yönelik elde edilen veriler betimsel istatistik yöntemiyle ortalama ve frekans değerleri hesaplanmıştır.

Çalışmanın demografik değişkenleri cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumudur. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise tükenmişlik ve akademik öz yeterliktir. Bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenlerin farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesine yönelik normal dağılım göstermesi sebebiyle cinsiyet değişkeni için bağımsız gruplar t testi için tek yönlü varyans analizi, her alt grupta 30 ve üstü kişi bulunmaması ve normal dağılım göstermemesi nedeniyle sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenleri için Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Tükenmişlik ve akademik öz yeterlik arasındaki ikili ilişkiler için

korelasyon analizi, tükenmişliğin öz yeterlik üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik ise çoklu Regresyon analizi kullanılmıştır.

**Tablo 3.**  
**Araştırmanın Normallik Analizi**

|                                             | $\bar{X}$ | Ss   | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------------------------|-----------|------|-----------|----------|
| Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Formu | 2.41      | ,74  | .45       | -.028    |
| Tükenme                                     | 2.59      | 1.01 | .77       | .41      |
| Duyarsızlaşma                               | 2.24      | 1.04 | .96       | .37      |
| Yetkinlik                                   | 2.36      | .69  | .43       | .035     |
| Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği                 | 3.25      | .54  | .89       | 1.46     |
| Sosyal Statü                                | 3.12      | .56  | .34       | 1.39     |
| Bilişsel Uygulamalar                        | 3.29      | .60  | .85       | .70      |
| Teknik Beceriler                            | 3.36      | .71  | -.06      | .065     |

Tablo 3'te görüldüğü üzere ölçeklere ait toplam puanlar ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ölçek puanlarının normal dağılıma uygunluğunu değerlendirmenin temel prosedürü çarpıklık ve basıklık istatistiklerinin hesaplanmasını içerir. Normal dağılımın yeterliliği çoğunlukla +3 ile -3 aralığında olması beklenen ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin değerlendirilmesiyle belirlenir (Groeneveld ve Meeden, 1984; Hopkins ve Weeks, 1990). Dolayısıyla ölçeklere ait toplam puanlar ve alt boyutlarının normal dağılım gösterdiği söylenilebilir. Ancak ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre normal dağılıma sahip olduğu, ancak sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında normal dağılım gösteren değişkenler için Bağımsız örneklem T testi ve Tek yönlü Anova analizi kullanılırken, normal dağılım göstermeyen değişkenler için Kruskal Wallis H T-Testi kullanılmıştır.

### 3. BÖLÜM

#### BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde amaç ve alt amaçlar doğrultusunda yapılan analiz sonuçları sunulmuştur. Araştırmanın alt problemleri ışığında, öncelikle katılımcıların tükenmişlik ve öz yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi) göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığının belirlenmesi için t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi analizleri yapılmıştır. İkinci olarak tükenmişlik ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Son olarak tükenmişliğin öz yeterliği anlamlı olarak yordayıp yordamadığına yönelik Çoklu Regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu Regresyon analizi yapılmadan önce ön koşullar sağlanmıştır

#### 3.1. Katılımcıların Tükenmişliklerine İlişkin Fark Testi Sonuçları

Bu bölümde, katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi) göre anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Katılımcıların tükenmişliklerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik bağımsız gruplar t testi sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre anlamlı fark gösterip göstermediğinin farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik ise Kruskal Wallis H test uygulanmıştır.

**Tablo 4**  
**Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

|                      |       | N   | $\bar{X}$ | Ss   | sd  | t     | p    |
|----------------------|-------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Tükenmişlik (Toplam) | Kadın | 40  | 2.08      | .57  |     | -3.48 | .001 |
|                      | Erkek | 110 | 2.54      | .76  |     |       |      |
| Tükenme              | Kadın | 40  | 2.42      | .84  |     | -1.25 | .211 |
|                      | Erkek | 110 | 2.66      | 1.06 |     |       |      |
| Duyarsızlaşma        | Kadın | 40  | 1.72      | .91  | 148 | -3.88 | .001 |
|                      | Erkek | 110 | 2.43      | 1.02 |     |       |      |
| Yetkinlik            | Kadın | 40  | 2.00      | .58  |     | -4.02 | .001 |
|                      | Erkek | 110 | 2.49      | .68  |     |       |      |

Tablo 4'te, katılımcıların cinsiyetlerine göre tükenmişlik toplam puanları ve alt boyutlarının farklılıklarını gösteren t-testi sonuçları sunulmuştur. Tükenmişlik toplam puanları incelendiğinde, erkeklerin tükenmişlik düzeyinin ( $\bar{X} = 2.54$ ) kadınlardan ( $\bar{X} =$

2.08) anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ( $t(148) = -3.48, P < 0.05$ ). Bu sonuç erkeklerin tükenmişliği kadınlara kıyasla daha fazla deneyimlediğini göstermektedir. Tükenme alt boyutunda ise erkeklerin ortalama puanı kadınlardan biraz daha yüksek olmasına rağmen ( $\bar{X} = 2.66$  ve  $\bar{X} = 2.42$ ), bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t(148) = -1.25, P > 0.05$ ), yani tükenme hissi açısından cinsiyetler arasında belirgin bir fark yoktur. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise erkeklerin puanı ( $\bar{X} = 2.43$ ) kadınlardan ( $\bar{X} = 1.72$ ) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ( $t(148) = -3.88, P < 0.05$ ). Bu durum, erkeklerin duygusal olarak kendilerini daha fazla soyutladıklarını ve duyarsızlaştıklarını göstermektedir. Son olarak, yetkinlik boyutunda da erkeklerin puanı ( $\bar{X} = 2.49$ ) kadınlardan ( $\bar{X} = 2.00$ ) anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ( $t(148) = -4.02, P < 0.05$ ), bu da erkeklerin kendilerini mesleki anlamda daha yetkin hissettiklerini göstermektedir. Genel olarak, erkekler kadınlara kıyasla daha yüksek tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşarken, yetkinlik duyguları da daha fazla gelişmiş görünmektedir.

**Tablo 5.**  
**Tükenmişlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

| Değişken             | Sınıf    | N  | Sıra Ort. | sd | H      | p    |
|----------------------|----------|----|-----------|----|--------|------|
| Tükenmişlik (Toplam) | 1. Sınıf | 7  | 35.50     | 3  | 24.103 | .000 |
|                      | 2. Sınıf | 49 | 77.39     |    |        |      |
|                      | 3. Sınıf | 22 | 111.66    |    |        |      |
|                      | 4. Sınıf | 72 | 67.06     |    |        |      |
| Tükenme              | 1. Sınıf | 7  | 106.50    | 3  | 25.160 | .000 |
|                      | 2. Sınıf | 49 | 77.58     |    |        |      |
|                      | 3. Sınıf | 22 | 108.82    |    |        |      |
|                      | 4. Sınıf | 72 | 60.89     |    |        |      |
| Duyarsızlaşma        | 1. Sınıf | 7  | 38.00     | 3  | 35.928 | .000 |
|                      | 2. Sınıf | 49 | 78.09     |    |        |      |
|                      | 3. Sınıf | 22 | 121.32    |    |        |      |
|                      | 4. Sınıf | 72 | 63.38     |    |        |      |
| Yetkinlik            | 1. Sınıf | 7  | 9.00      | 3  | 28.990 | .000 |
|                      | 2. Sınıf | 49 | 76.84     |    |        |      |
|                      | 3. Sınıf | 22 | 52.82     |    |        |      |
|                      | 4. Sınıf | 72 | 87.99     |    |        |      |

Tablo 5’ de , katılımcıların sınıf düzeylerine göre tükenmişlik toplam puanları ve Tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Uygulanan Kruskal Wallis H testi sonucunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunn- Bonferroni testi uygulanmıştır. Buna göre tükenmişlik toplam puanı, tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında sınıf seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ( $p < 0.05$ ). Özellikle 3. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik

(111.66), tükenme (108.82) ve duyarsızlaşma (121.32) düzeyleri sıra ortalaması en yüksek bulunurken, 4. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik (67.06), tükenme (60.89) ve duyarsızlaşma (63.38) boyutlarındaki sıra ortalamaları en düşük çıkmıştır. Yetkinlik boyutunda da anlamlı fark tespit edilmiştir ( $H(3) = 28.99, p < 0.05$ ); ancak burada 4. sınıf öğrencileri en yüksek yetkinlik sıra ortalamasına (87.99) sahipken, 3. sınıf öğrencilerinin yetkinlik boyutuna ait sıra ortalamaları en düşük (52.82) çıkmıştır. Sonuçlar, 3. sınıfta tükenmişlik ve stresin en fazla yaşandığını, ancak mezuniyete yaklaşan 4. sınıf öğrencilerinin daha düşük tükenmişlik ve daha yüksek yetkinlik algısına sahip olduğunu göstermektedir.

**Tablo 6.**  
**Tükenmişlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

|                      |            | N  | Sıra Ort. | sd | H      | p    |
|----------------------|------------|----|-----------|----|--------|------|
| Tükenmişlik (Toplam) | İlkokul    | 12 | 56.54     | 4  | 9.503  | .000 |
|                      | Ortaokul   | 15 | 66.83     |    |        |      |
|                      | Lise       | 60 | 78.78     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 46 | 86.22     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 17 | 55.97     |    |        |      |
| Tükenme              | İlkokul    | 12 | 106.50    | 4  | 32.404 | .000 |
|                      | Ortaokul   | 15 | 60.17     |    |        |      |
|                      | Lise       | 60 | 81.54     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 46 | 82.60     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 17 | 26.62     |    |        |      |
| Duyarsızlaşma        | İlkokul    | 12 | 44.04     | 4  | 21.573 | .000 |
|                      | Ortaokul   | 15 | 79.83     |    |        |      |
|                      | Lise       | 60 | 72.87     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 46 | 94.86     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 17 | 50.79     |    |        |      |
| Yetkinlik            | İlkokul    | 12 | 46.50     | 4  | 10.499 | .000 |
|                      | Ortaokul   | 15 | 76.83     |    |        |      |
|                      | Lise       | 60 | 73.11     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 46 | 77.35     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 17 | 98.24     |    |        |      |

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların tükenmişlik toplam puanları ve tükenmişlik alt boyutları puanlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, tükenmişlik toplam puanı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $H(4) = 9.50, p < 0.05$ ). Yapılan Dunn-Bonferroni post-hoc testi sonucuna göre, anne eğitim düzeyi lisans olan bireylerin tükenmişlik sıra ortalaması en yüksek bulunmuştur (86.22), buna karşılık lisansüstü olan bireylerin sıra ortalaması en düşüktür (55.97).

Tükenme alt boyutu açısından da gruplar arasında anlamlı fark saptanmıştır ( $H(4) = 32.40, p < 0.05$ ). Dunn-Bonferroni testi bulgularına göre, anne eğitim düzeyi ilkokul olan bireylerin tükenme boyutundaki sıra ortalaması en yüksektir (106.50), lisansüstü eğitim düzeyine sahip bireylerin ise en düşüktür (26.62). Duyarsızlaşma alt boyutunda da anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ( $H(4) = 21.57, p < 0.05$ ). Bu boyutta, lisans düzeyinde eğitim almış annelere sahip bireylerin sıra ortalaması en yüksek (94.86), lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelere sahip bireylerin sıra ortalaması ise en düşüktür (50.79). Yetkinlik alt boyutu açısından da gruplar arasında anlamlı fark saptanmıştır ( $H(4) = 10.50, p < 0.05$ ). Bu boyutta, lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelere sahip bireyler en yüksek sıra ortalamasına sahiptir (98.24), ilkokul mezunu annelere sahip bireyler ise en düşük sıra ortalamasına sahiptir (46.50). Sonuç olarak, anne eğitim düzeyi arttıkça bireylerin tükenmişlik, tükenme ve duyarsızlaşma puanlarına ilişkin sıra ortalamaları düşerken; yetkinlik puanlarına ilişkin sıra ortalamaları artmaktadır. Bu durum, anne eğitim düzeyinin bireylerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

**Tablo 7.**  
**Tükenmişlik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

|                      |            | N  | $\bar{X}$ | sd | H      | p    |
|----------------------|------------|----|-----------|----|--------|------|
| Tükenmişlik (Toplam) | Ortaokul   | 5  | 49.00     | 3  | 18.929 | .000 |
|                      | Lise       | 45 | 66.94     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 77 | 89.50     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 23 | 51.13     |    |        |      |
| Tükenme              | Ortaokul   | 5  | 72.00     | 3  | 35.809 | .000 |
|                      | Lise       | 45 | 57.56     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 77 | 95.36     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 23 | 44.87     |    |        |      |
| Duyarsızlaşma        | Ortaokul   | 5  | 93.50     | 3  | 28.847 | .000 |
|                      | Lise       | 45 | 52.39     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 77 | 92.55     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 23 | 59.74     |    |        |      |
| Yetkinlik            | Ortaokul   | 5  | 23.00     | 3  | 19.032 | .000 |
|                      | Lise       | 45 | 83.56     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 77 | 81.91     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 23 | 49.70     |    |        |      |

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların tükenmişlik toplam puanları ve alt boyut puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Uygulanan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre, tükenmişlik toplam puanı açısından

gruplar arasında anlamlı fark bulunmuştur ( $H(4) = 18.93, p < 0.05$ ). Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Dunn-Bonferroni post-hoc testi sonucunda, baba eğitim düzeyi lisans olan bireylerin tükenmişlik puanları için sıra ortalaması en yüksek (79.50), lisansüstü olan bireylerin ise en düşük (51.13) bulunmuştur. Tükenme alt boyutu açısından da gruplar arasında anlamlı fark saptanmıştır ( $H(4) = 35.81, p < 0.05$ ). Bu boyutta, baba eğitim düzeyi lise olan bireylerin sıra ortalaması en yüksek (85.56), lisansüstü eğitim düzeyine sahip bireylerin ise en düşük (34.87) olarak belirlenmiştir. Duyarsızlaşma alt boyutunda da anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir ( $H(4) = 28.85, p < 0.05$ ). Lisans düzeyinde eğitime sahip babalara sahip bireylerin duyarsızlaşma boyutundaki sıra ortalaması en yüksek (92.55), lisansüstü eğitim düzeyine sahip babalara sahip bireylerin ise en düşük (59.74) bulunmuştur. Yetkinlik alt boyutu açısından da anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $H(4) = 19.03, p < 0.05$ ). Lisansüstü eğitim düzeyine sahip babalara sahip bireyler bu boyutta en yüksek sıra ortalamasına sahiptir (98.24), ortaokul mezunu babalara sahip bireyler ise en düşük sıra ortalamasına sahiptir (46.50). Sonuç olarak, baba eğitim düzeyi arttıkça bireylerin tükenmişlik, tükenme ve duyarsızlaşma puanlarına ilişkin sıra ortalamaları azalma eğilimi gösterirken; yetkinlik puanlarına ilişkin sıra ortalamaları artmaktadır. Bu durum, baba eğitim düzeyinin bireylerin tükenmişlik düzeyleri ve yetkinlik algıları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir.

### **3.2. Katılımcıların Öz Yeterliklerine İlişkin Fark Testi Sonuçları**

Bu bölümde, katılımcıların öz yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi) göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Katılımcıların tükenmişlik ve öz yeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu gibi üçten fazla kategorik gruba sahip değişkenler için ise veriler normal dağılmadığı için Kruskal-Wallis H testi tercih edilmiştir. Bu analizler sonucunda anlamlı fark saptanan değişkenler için, gruplar arası farkın yönünü belirlemek amacıyla Dunn-Bonferroni post-hoc testi uygulanmıştır.

**Tablo 8.**  
**Öz Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları**

|                      |       | N   | $\bar{X}$ | Ss   | sd  | t     | p    |
|----------------------|-------|-----|-----------|------|-----|-------|------|
| Öz-Yeterlik (Toplam) | Kadın | 40  | 3.66      | .628 |     | 6.243 | .001 |
|                      | Erkek | 110 | 3.10      | .425 |     |       |      |
| Sosyal Statü         | Kadın | 40  | 3.56      | .560 |     | 6.607 | .001 |
|                      | Erkek | 110 | 2.96      | .472 |     |       |      |
| Bilişsel Uygulamalar | Kadın | 40  | 3.66      | .706 | 148 | 4.969 | .001 |
|                      | Erkek | 110 | 3.15      | .495 |     |       |      |
| Teknik Beceriler     | Kadın | 40  | 3.86      | .727 |     | 5.737 | .001 |
|                      | Erkek | 110 | 3.18      | .614 |     |       |      |

Tablo 8’ de öz yeterlik toplam puanları ve alt boyutlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını inceleyen bağımsız örneklem t-testi sonuçları sunulmaktadır. Sonuçlara göre, öz yeterlik toplam puanı açısından kadınlar ( $\bar{X} = 3.66$ ) erkeklerden ( $\bar{X} = 3.10$ ) anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ( $t = 6.24$ ,  $p = 0.00$ ). Bu durum, kadınların genel öz yeterlik algısının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Sosyal statü alt boyutunda da kadınlar ( $\bar{X} = 3.57$ ), erkeklerden ( $\bar{X} = 2.96$ ) anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır ( $t(148) = 6.61$ ,  $p = 0.00$ ). Aynı şekilde, bilişsel uygulamalar alt boyutunda da kadınların puanları ( $\bar{X} = 3.67$ ), erkeklerin puanlarından ( $\bar{X} = 3.16$ ) anlamlı derecede yüksektir ( $t(148) = 4.97$ ,  $p = 0.00$ ). Son olarak, teknik beceriler alt boyutunda da kadınlar ( $\bar{X} = 3.87$ ), erkeklere ( $\bar{X} = 3.18$ ) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ( $t(148) = 5.74$ ,  $p = 0.00$ ).

**Tablo 9.**  
**Öz Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

|                      |          | N  | Sıra Ort | sd | H      | p    |
|----------------------|----------|----|----------|----|--------|------|
| Öz-Yeterlik (Toplam) | 1. Sınıf | 7  | 122.50   | 3  | 18.257 | .000 |
|                      | 2. Sınıf | 49 | 58.58    |    |        |      |
|                      | 3. Sınıf | 22 | 72.14    |    |        |      |
|                      | 4. Sınıf | 72 | 83.47    |    |        |      |
| Sosyal Statü         | 1. Sınıf | 7  | 113.00   | 3  | 27.238 | .000 |
|                      | 2. Sınıf | 49 | 50.58    |    |        |      |
|                      | 3. Sınıf | 22 | 90.50    |    |        |      |
|                      | 4. Sınıf | 72 | 84.23    |    |        |      |
| Bilişsel Uygulamalar | 1. Sınıf | 7  | 117.50   | 3  | 7.985  | .046 |
|                      | 2. Sınıf | 49 | 75.22    |    |        |      |
|                      | 3. Sınıf | 22 | 64.70    |    |        |      |
|                      | 4. Sınıf | 72 | 74.90    |    |        |      |
| Teknik Beceriler     | 1. Sınıf | 7  | 127.00   | 3  | 14.190 | .003 |
|                      | 2. Sınıf | 49 | 63.66    |    |        |      |
|                      | 3. Sınıf | 22 | 74.30    |    |        |      |
|                      | 4. Sınıf | 72 | 78.92    |    |        |      |

Tablo 10' da, öz yeterlik toplam puanları ve alt boyutlarının sınıf düzeyine göre farklılıklarını inceleyen Kruskal-Wallis H testi sonuçları sunulmaktadır. Yapılan analiz sonucunda, öz yeterlik toplam puanında sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $H(3) = 18.26, p < 0.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunn-Bonferroni post-hoc testi uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre, 1. sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması en yüksek (122.50), 2. sınıf öğrencilerinin sıra ortalaması ise en düşük (58.58) bulunmuştur. Sosyal statü alt boyutunda da sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gözlenmiştir ( $H(3) = 27.24, p < 0.05$ ). Post-hoc analizler sonucunda, 1. sınıf öğrencileri en yüksek sıra ortalamasına sahipken (113.00), 2. sınıf öğrencileri en düşük sıra ortalamasına (50.58) sahip olmuştur. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda da sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ( $H(3) = 7.99, p < 0.05$ ). Bu boyutta en yüksek sıra ortalaması 1. sınıf öğrencilerine (117.50), en düşük sıra ortalaması ise 3. sınıf öğrencilerine (64.70) aittir. Son olarak, teknik beceriler alt boyutunda da sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $H(3) = 14.19, p < 0.05$ ). Post-hoc analiz sonuçlarına göre, en yüksek sıra ortalaması 1. sınıf öğrencilerine (109.00), en düşük sıra ortalaması ise 3. sınıf öğrencilerine (74.30) aittir.

**Tablo 10.**  
**Öz Yeterlik Puanlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Wallis H Testi Sonuçları**

|                      |            | N  | Sıra Ort. | sd | H      | p    |
|----------------------|------------|----|-----------|----|--------|------|
| Öz-Yeterlik (Toplam) | İlkokul    | 12 | 102.50    | 4  | 41.238 | .000 |
|                      | Ortaokul   | 15 | 116.67    |    |        |      |
|                      | Lise       | 60 | 60.17     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 46 | 62.07     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 17 | 110.59    |    |        |      |
| Sosyal Statü         | İlkokul    | 12 | 74.46     | 4  | 25.219 | .000 |
|                      | Ortaokul   | 15 | 114.67    |    |        |      |
|                      | Lise       | 60 | 70.20     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 46 | 60.27     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 17 | 101.59    |    |        |      |
| Bilişsel Uygulamalar | İlkokul    | 12 | 117.50    | 4  | 35.020 | .000 |
|                      | Ortaokul   | 15 | 102.50    |    |        |      |
|                      | Lise       | 60 | 56.80     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 46 | 70.59     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 17 | 101.32    |    |        |      |
| Teknik Beceriler     | İlkokul    | 12 | 80.75     | 4  | 10.458 | .033 |
|                      | Ortaokul   | 15 | 102.83    |    |        |      |
|                      | Lise       | 60 | 66.34     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 46 | 72.72     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 17 | 87.53     |    |        |      |

Tablo 11’ de, öz yeterlik toplam puanları ve alt boyutlarının anne eğitim durumuna göre farklılıklarını inceleyen Kruskal-Wallis H testi sonuçları sunulmaktadır. Uygulanan analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı fark saptanan değişkenler için farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunn-Bonferroni testi uygulanmıştır. Buna göre, öz yeterlik toplam puanında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $H = 41.24$ ,  $p < 0.05$ ). Anne eğitim düzeyi ilkokul olan bireyler en yüksek sıra ortalamasına (102.50), lisans eğitim düzeyine sahip annelerin çocukları ise en düşük sıra ortalamasına (62.07) sahiptir. Sosyal statü alt boyutunda da anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $H = 25.22$ ,  $p < 0.05$ ). Bu alt boyutta en yüksek sıra ortalaması ilkokul düzeyindeki annelere sahip bireylerde (74.46), en düşük sıra ortalaması ise lise düzeyindeki annelere sahip bireylerde (70.02) gözlenmiştir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda da anlamlı farklılıklar saptanmıştır ( $H = 30.08$ ,  $p < 0.05$ ). Ortaokul düzeyindeki annelere sahip bireyler bu boyutta en yüksek sıra ortalamasına sahipken (102.50), lise eğitim düzeyindeki annelere sahip bireyler en düşük sıra ortalamasına (66.50) sahiptir. Teknik beceriler alt boyutunda da anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir ( $H = 10.46$ ,  $p < 0.05$ ). Bu alt boyutta, lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocukları en yüksek sıra ortalamasına (87.53), lise düzeyindeki annelere sahip bireyler ise en düşük sıra ortalamasına (72.72) sahiptir.

**Tablo 11.**  
**Öz Yeterlik Puanlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Wallis H Testi Sonuçları**

|                      |            | N  | Sıra Ort. | sd | H      | p    |
|----------------------|------------|----|-----------|----|--------|------|
| Öz-Yeterlik (Toplam) | Ortaokul   | 5  | 137.00    | 3  | 33.912 | .000 |
|                      | Lise       | 45 | 78.61     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 77 | 59.77     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 23 | 108.70    |    |        |      |
| Sosyal Statü         | Ortaokul   | 5  | 139.50    | 3  | 27.114 | .000 |
|                      | Lise       | 45 | 74.72     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 77 | 63.32     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 23 | 103.89    |    |        |      |
| Bilişsel Uygulamalar | Ortaokul   | 5  | 131.00    | 3  | 31.164 | .000 |
|                      | Lise       | 45 | 83.11     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 77 | 58.86     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 23 | 104.24    |    |        |      |
| Teknik Beceriler     | Ortaokul   | 5  | 127.00    | 3  | 14.742 | .002 |
|                      | Lise       | 45 | 66.50     |    |        |      |
|                      | Lisans     | 77 | 71.45     |    |        |      |
|                      | Lisansüstü | 23 | 95.46     |    |        |      |

Tablo 12’ de , öz yeterlik toplam puanları ve alt boyutlarının baba eğitim durumuna göre farklılıklarını inceleyen Kruskal-Wallis H testi sonuçları sunulmaktadır. Uygulanan analiz sonucunda, gruplar arasında anlamlı fark tespit edilen değişkenler için farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Dunn-Bonferroni testi uygulanmıştır. Buna göre, öz yeterlik toplam puanında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılıksaptanmıştır ( $H = 33.91, p < 0.05$ ). Baba eğitim düzeyi ortaokul olan bireyler en yüksek sıra ortalamasına (137.00), lisans eğitim düzeyine sahip babaların çocukları ise en düşük sıra ortalamasına (59.77) sahiptir. Sosyal statü alt boyutunda da baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur ( $H = 27.11, p < 0.05$ ). Bu alt boyutta en yüksek sıra ortalaması ortaokul düzeyindeki babalara sahip bireylerde (139.50), en düşük sıra ortalaması ise lisans düzeyindeki babalara sahip bireylerde (63.32) gözlenmiştir. Bilişsel uygulamalar alt boyutunda da anlamlı farklar gözlemlenmiştir ( $H = 31.16, p < 0.05$ ). Bu boyutta da en yüksek sıra ortalaması ortaokul düzeyindeki babalara sahip bireylerde (131.00), en düşük sıra ortalaması ise lisans düzeyindeki babalara sahip bireylerde (58.86) tespit edilmiştir. Teknik beceriler alt boyutunda da baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık saptanmıştır ( $H = 14.74, p < 0.05$ ). Bu boyutta en yüksek sıra ortalamasına lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların çocukları (95.46), en düşük sıra ortalamasına ise lisans düzeyine sahip babaların çocukları (71.45) sahiptir.

### **3.3. Tükenmişlik Ölçeği Alt boyutlarının, Öz Yeterlik Değişkenini Yordama Durumuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları**

Bu bölümde, tükenmişliğin öz yeterliliği yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz yapılmadan önce çoklu regresyon analizi varsayımları (normallik, eş varyanslılık, doğrusallık, otokorelasyon ve çoklu bağlantılılık) incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Her bir değişken ve model puanları dağılım grafiklerine bakıldığında, doğrusallık ile eş varyanslılık varsayımlarına ilişkin bir ihlalin söz konusu olmadığı saptanmıştır. Daha önce raporlandığı üzere Tablo 2’de çarpıklık ve basıklık değerlerinin ( $< +2 / > -2$ ; George ve Mallery, 2010) normallik varsayımına bağlı kaldığı görülmüştür.

Tükenmişlik ve öz yeterlik değişkenleri arasındaki çoklu bağlantılılık varsayımına ilişkin sonuçların yorumlanmasında ikili korelasyonlar, varyans büyütme faktörü (VIF) ve toleransa bağlı kalınmıştır.

**Tablo 12.**  
**Bağımlı ve Bağımsız değişkenler Arasındaki Korelasyonlar**

|                  | <b>Tükenmişlik</b> | <b>Tükenme</b> | <b>Duyarsızlaşma</b> | <b>Yetkinlik</b> |
|------------------|--------------------|----------------|----------------------|------------------|
| Öz Yeterlik      | -,618**            | -,523**        | -,570**              | -,338**          |
| Sosyal Statü     | -,510**            | -,420**        | -,466**              | -,308**          |
| Bilişsel         | -,608**            | -,526**        | -,547**              | -,331**          |
| Uygulamalar      |                    |                |                      |                  |
| Teknik Beceriler | -,460**            | -,364**        | -,490**              | -,198*           |

*\*\*.* Korelasyon 0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13’te sunulan korelasyon analizi, öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları (sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler) ile tükenmişlik ve alt boyutları arasındaki ilişkileri göstermektedir. Sonuçlara göre, öz yeterlik ve alt boyutları ile tükenmişlik arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler bulunmaktadır, bu da bireylerin tükenmişlik seviyeleri arttıkça öz yeterlik algılarının ve alt boyutlarının azaldığını göstermektedir. Öz yeterlik ile tükenmişlik toplam puanı arasında orta düzeyde negatif bir ilişki bulunmuştur ( $r = -0.62$ ,  $p < 0.05$ ). Benzer şekilde, tükenme ( $r = -0.52$ ), duyarsızlaşma ( $r = -0.57$ ) ve yetkinlik ( $r = -0.34$ ) alt boyutları ile de negatif yönlü anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu bulgular, bireylerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarında kendilerini daha az yeterli hissettiklerini göstermektedir. Öz yeterliğin alt boyutlarına bakıldığında, sosyal statü ile tükenmişlik ( $r = -0.51$ ), tükenme ( $r = -0.42$ ), duyarsızlaşma ( $r = -0.47$ ) ve yetkinlik ( $r = -0.31$ ) arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuçlar, sosyal statüsü daha yüksek olan bireylerin tükenmişlik düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, bilişsel uygulamalar alt boyutu ile tükenmişlik ( $r = -0.61$ ), tükenme ( $r = -0.53$ ), duyarsızlaşma ( $r = -0.55$ ) ve yetkinlik ( $r = -0.33$ ) arasında negatif yönlü anlamlı korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu bulgular, bilişsel becerileri daha güçlü olan bireylerin tükenmişlik seviyelerinin daha düşük olduğunu göstermektedir. Son olarak, teknik beceriler ile tükenmişlik ( $r = -0.46$ ), tükenme ( $r = -0.36$ ), duyarsızlaşma ( $r = -0.49$ ) ve yetkinlik ( $r = -0.20$ ) arasında negatif yönlü anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Bu da teknik becerileri yüksek olan bireylerin daha düşük tükenmişlik seviyelerine sahip olduklarını göstermektedir.

Genel olarak, öz yeterlik ve alt boyutları ile tükenmişlik arasında güçlü negatif ilişkiler olduğu görülmektedir. Öz yeterliğin alt boyutları olan sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler bireylerin tükenmişlik seviyelerini belirlemede önemli

faktörlerdir. Bireylerin bu alanlardaki yeterlilikleri arttıkça tükenmişlik seviyelerinin düştüğü söylenebilir. Ayrıca, korelasyon katsayılarının 0.80’den düşük olması, değişkenler arasında güçlü ama doğrudan bir bağımlılık olmadığını, ancak anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Tablo 14’e göre ikili korelasyonlar göz önüne alındığında 0.80’den büyük bir korelasyon katsayısının olmadığı ve bu nedenle çoklu bağlantılılığın olmadığı söylenilebilir (Büyüköztürk, 2019). Ayrıca, Tablo 15’de de görüleceği üzere, tolerans ( $> 0.10$ ) ve VIF ( $<10$ ) değerleri de kabul edilebilir sınırlar içerisindedir (Ünal, Düğer ve Söylemez, 2015).

**Tablo 13.**  
**Tolerans ve VIF Değerleri**

|               | Tolerans | VIF   |
|---------------|----------|-------|
| Tükenmişlik   | 1.000    | 1.000 |
| Tükenme       | .299     | 3.340 |
| Duyarsızlaşma | .293     | 3.409 |
| Yetkinlik     | .963     | 1.039 |

Tükenmişlik ve öz yeterlik arasında otokorelasyon olup olmadığına yönelik Durbin-Watson değeri hesaplanmıştır. Bu değer 2.12 olarak bulunmuştur. Otokorelasyon için kabul edilebilir değer aralığı 1.5-2.5 şeklinde (Tabachnick ve Fidell, 2013) olup tükenmişlik ve öz yeterlik arasında otokorelasyon bulunmadığı söylenilebilir. Çoklu regresyon analizi için varsayımlar ele alındıktan sonra regresyon analizine geçilmiştir.

**Tablo 14.**  
**Öğrencilerin Tükenmişlik ve Öz Yeterlikleri Üzerine Çoklu Regresyon Analizi**

|               | <i>B</i> | <i>SH</i> | $\beta$ | <i>t</i> | <i>p</i> | <i>R</i> | <i>R</i> <sup>2</sup> | <i>F</i> |
|---------------|----------|-----------|---------|----------|----------|----------|-----------------------|----------|
| (Constant)    | 4.417    | .148      |         | 29.813   | .000     | .627     | .394                  | 31.585   |
| Tükenme       | -.101    | .063      | -.188   | -1.593   | .113     |          |                       |          |
| Duyarsızlaşma | -.193    | .062      | -.369   | -3.098   | .002     |          |                       |          |
| Yetkinlik     | -.199    | .052      | -.253   | -3.845   | .000     |          |                       |          |

Durbin-Watson=1.895 P=.000

Tablo 15’ de öğrencilerin tükenmişlik alt boyutlarının (tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik) öz yeterlik algısını yordama gücünü inceleyen çoklu regresyon analizi sonuçları sunulmaktadır. Model genel olarak anlamlı bulunmuş olup ( $F = 31.59$ ,  $p < 0.05$ ) bağımsız değişkenlerin birlikte öz yeterlik algısını açıklama oranı %39,4’tür ( $R^2 = 0.39$ ).

Analize göre, tükenmişlik alt boyutlarından tükenme, öz yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı değildir ( $\beta = -0.19$ ,  $t = -1.59$ ,  $p = 0.11$ ). Ancak, duyarsızlaşma, öz yeterlik üzerinde anlamlı ve negatif bir yordayıcıdır ( $\beta = -0.37$ ,  $t = -3.10$ ,  $p = 0.00$ ). Bu

sonuç, duyarsızlaşma düzeyi arttıkça öz yeterlik algısının azaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, yetkinlik alt boyutu da öz yeterlik üzerinde anlamlı ve negatif bir yordayıcıdır ( $\beta = -0.25$ ,  $t = -3.85$ ,  $p < 0.05$ ). Bu durum, yetkinlik algısındaki azalışın öz yeterlik düzeyini düşürdüğünü ifade etmektedir.

Modelde, bağımsız değişkenler arasında öz yeterlik algısını yordamada en güçlü negatif etkiyi duyarsızlaşma göstermektedir ( $\beta = -0.37$ ).

Genel olarak, tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve yetkinlik, öğrencilerin öz yeterlik algısını yordamada anlamlı ve negatif bir rol oynamaktadır. Buna karşın, tükenme boyutunun öz yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

## 4. BÖLÜM

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, öğrencilerin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu) anlamlı farklılık gösterip göstermediği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular literatürdeki benzer çalışmalar ile tartışılmıştır.

#### 4.1. Öğrencilerin Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu araştırmada, katılımcıların tükenmişlik düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, sınıf, anne ve baba eğitim düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, tükenmişlik ve alt boyutlarının demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, erkek katılımcıların tükenmişlik toplam puanları ve duyarsızlaşma alt boyutundaki puanları kadınlara kıyasla anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Yetkinlik boyutunda da erkekler daha yüksek puan alırken, tükenme alt boyutunda cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular, erkeklerin kadınlara göre daha fazla tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadığını, ancak mesleki anlamda kendilerini daha yetkin hissettiklerini göstermektedir. Bu bulgu, literatürde tükenmişlik ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen diğer çalışmalarla karşılaştırıldığında benzer ve farklı yönler taşımaktadır. Erkeklerin kadınlara kıyasla daha yüksek tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadığına ilişkin bulgu, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olan tükenmişlik modelindeki cinsiyet farklılıklarına dair bazı sonuçlarla uyumludur. Özellikle erkeklerin, mesleki rollerinden kaynaklanan sosyal baskılar nedeniyle daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı belirtilmiştir. Bu durum, erkeklerin toplumsal beklentilere yanıt verme zorunluluğunun, tükenmişlik üzerindeki etkisini açıklayabilir. Bununla birlikte, bazı çalışmalar kadınların tükenmişlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Örneğin, Purvanova ve Muros (2010) tarafından yapılan bir meta-analiz, kadınların tükenme alt boyutunda daha yüksek puanlara sahip olma eğiliminde olduğunu, erkeklerin ise duyarsızlaşma alt boyutunda daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Kadınların tükenmeye daha yatkın olmaları,

duygusal iş yüklerinin ve toplumsal cinsiyet rollerinin üzerlerindeki etkisiyle ilişkilendirilebilir.

Erkeklerin yetkinlik puanlarının kadınlara göre daha yüksek bulunması, Schaufeli ve Bakker (2004) tarafından geliştirilen tükenmişlik modeli ile açıklanabilir. Bu modele göre, yetkinlik algısı tükenmişlik üzerindeki olumsuz etkileri hafifletme potansiyeline sahiptir.

Schaufeli ve ark. (2002), öğrenciler arasında tükenmişlik düzeylerini inceleyen çalışmasında, akademik yüklerin yoğun olduğu dönemlerde öğrencilerin tükenmişlik seviyelerinin arttığını belirtmiştir. 3. sınıf öğrencileri, ders yükü ve staj gibi ek sorumluluklarla karşı karşıya kalabilir ve bu durum tükenmişlik düzeylerini artırabilir. Öte yandan, 4. sınıf öğrencilerinde tükenmişlik seviyesinin azalması, mezuniyetin yaklaşmasının getirdiği motivasyon ve rahatlama hissiyle ilişkilendirilebilir. Watts ve Robertson (2011), akademik tükenmişlikte mezuniyet yaklaşımının öğrencilerde olumlu bir duygu durumu yaratarak tükenmişliği azaltabileceğini ifade etmiştir. Maslach ve Jackson (1981), duyarsızlaşmanın yüksek olduğu durumların genellikle stresin yoğun olduğu dönemlerde ortaya çıktığını belirtmiştir.

Bu araştırmada, Anne eğitim düzeyi yükseldikçe tükenmişlik, tükenme ve duyarsızlaşma puanları azalmakta, yetkinlik puanları ise artmaktadır. Lisans düzeyinde annelere sahip bireyler en yüksek tükenmişlik puanlarına sahipken, lisansüstü düzeyde annelere sahip bireyler en düşük puanlara sahiptir. Bu durum, anne eğitim düzeyinin bireylerin tükenmişlik ve yetkinlik algılarında etkili olduğunu göstermektedir. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe tükenmişlik, tükenme ve duyarsızlaşma puanları azalmakta, yetkinlik puanları ise artmaktadır. Baba eğitim düzeyi lisans olan bireyler en yüksek tükenmişlik puanlarına sahipken, lisansüstü düzeyde babalara sahip bireyler en düşük tükenmişlik puanlarına sahiptir. Yetkinlik boyutunda ise lisansüstü düzeyde babalara sahip bireyler en yüksek puana sahiptir. Hill ve Tyson (2009) tarafından yapılan bir meta-analiz, ebeveynlerin eğitim düzeyinin, çocuklarının akademik performansına ve duygusal iyi oluşlarına olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Özellikle, yüksek eğitim düzeyine sahip ebeveynlerin çocukları, daha düşük stres ve tükenmişlik düzeylerine sahiptir.

Elde ettiğimiz bulgularla benzer olarak Kayacan ve Öztürk (2024), Seçer (2015), Gündüz, Çapri ve Gökçakan (2011) ile Ören ve Türkoğlu (2006) tarafından

yapılan çalışmalarda duyarsızlaşma alt boyutunda erkeklerin, tükenme alt boyutunda ise kızların daha fazla tükenmişlik yaşadıkları bulunmuştur. İncelenen literatürde kadınlara kıyasla erkeklerin daha fazla tükenmişlik yaşadığını gösteren çalışmalar olduğu kadar (Girgin, 1995; Tümkaya, 1996), kadınların daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını gösteren araştırmalar (Çimen, 2007; Yılmaz, 2009) da mevcuttur. Elde ettiğimiz bulgularla farklı olarak Işıklar (2002) cinsiyete göre tükenmişlik düzeyleri arasında bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ören ve Türkoğlu (2006) yaptığı araştırmada duygusal tükenmişlik boyutunda kızların, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutunda ise erkeklerin daha çok tükenmişlik gösterdiğini saptamıştır. Elde edilen bulgular ve literatür ışığında hem kadınların hem de erkeklerin tükenmişlik sorunuyla karşılaşabileceği söylenilebilir.

#### **4.2. Öğrencilerin Öz Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Kadın katılımcılar, öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutlarında (sosyal statü, bilişsel uygulamalar, teknik beceriler) erkeklere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek puanlar almıştır. Bu durum, kadınların öz yeterlik algısının genel olarak daha güçlü olduğunu göstermektedir. Kadınların özellikle teknik beceriler ve bilişsel uygulamalarda yüksek puanlara sahip olması, bu alanlardaki başarı ve özgüven düzeylerini yansıtabilir. Klassen ve Chiu (2010) Çalışmada, kadınların genellikle sosyal beceriler ve akademik konularla ilgili öz yeterlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Sosyal statü ve bilişsel uygulamalar alt boyutlarında kadınların daha yüksek puan alması, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Kadınların, duygusal zekâ ve iletişim becerilerindeki güçlülüğü, sosyal statüye ilişkin yüksek öz yeterlik algılarını destekleyebilir. Zeldin ve Pajares (2000) STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) alanında kadınların öz yeterlik algılarının erkeklerden daha düşük olabileceğini, ancak uygun sosyal destek ve rol modellerle bu farkın kapanabileceğini belirtmiştir. Kadınların teknik becerilerde daha yüksek puan alması, bu tür desteklerin varlığını ve etkisini yansıtabilir.

Öz yeterlik toplam puanı ve alt boyutlar açısından 1. sınıf öğrencileri en yüksek puanlara sahipken, 2. sınıf öğrencilerinin puanları en düşük bulunmuştur. Bu durum, 1. sınıf öğrencilerinin öğrenim hayatına başlarken sahip oldukları motivasyon ve özgüvenin, ilerleyen sınıflarda azaldığını; özellikle 2. sınıfta bu azalmanın daha belirgin olduğunu göstermektedir. Ancak, 4. sınıf öğrencilerinde yetkinlik algısının tekrar yükseldiği gözlemlenmiştir.

Anne eğitim düzeyinin öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Anne eğitim düzeyi lisans ve lise olan bireylerin öz yeterlik puanları en düşük bulunurken, ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim görmüş annelere sahip bireyler daha yüksek puanlara sahiptir. Baba eğitim düzeyinin de öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur. Baba eğitim düzeyi lisans olan bireylerin öz yeterlik puanları en düşük çıkarken, ortaokul ve lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların çocukları daha yüksek öz yeterlik puanlarına sahip olmuştur.

#### **4.3. Tükenmişlik Ölçeği Alt boyutlarının, Öz Yeterlik Değişkenini Yordama Durumuna Yönelik Regresyon Analizi Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu çalışmada, tükenmişlik alt boyutlarının (tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik) öğrencilerin öz yeterlik algıları üzerindeki etkisi incelenmiş ve tükenmişlik ile öz yeterlik arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon sonucunda görüldüğü üzere tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve yetkinlik, öğrencilerin öz yeterlik algısını yordamada anlamlı ve negatif bir rol oynamaktadır. Buna karşın, tükenme boyutunun öz yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir.

Özellikle, duyarsızlaşma boyutunun öz yeterlik üzerinde en güçlü negatif etkiyi göstermesi ( $\beta = -0,369$ ), öğrencilerin duygusal olarak çevrelerinden kopmaları ve işlerine karşı ilgisizleşmelerinin, öz yeterlik algılarını ciddi şekilde zayıflattığını göstermektedir. Maslach ve Jackson (1981) tarafından tanımlanan duyarsızlaşma, bireylerin diğer insanlara veya görevlerine karşı geliştirdiği olumsuz bir tutumu ifade eder. Bu bulgu, Schaufeli ve Bakker (2004)'ün tükenmişlik modelinde vurgulanan, duyarsızlaşmanın bireylerin psikolojik kaynaklarını tüketerek öz yeterlik algılarını zayıflattığı yönündeki sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Yetkinlik boyutunun öz yeterlik üzerindeki anlamlı ve negatif etkisi ( $\beta = -0,253$ ), bireylerin kendilerini mesleki anlamda yeterli görme düzeylerinin azalmasının, öz yeterlik algılarında da düşüşe neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, Bandura (1997)'nin öz yeterlik teorisi ile uyumludur. Bandura, bireylerin başarıları ve yetkinlik algılarının öz yeterlik algısı üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler, yetkinlik algılarındaki azalmayı başarısızlık olarak algıladıklarında, genel öz yeterlik algılarında düşüş yaşayabilirler.

Tükenme boyutunun öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etki göstermemesi ( $p = 0,113$ ), bu boyutun öz yeterlik algısıyla doğrudan bir ilişki kurmadığını düşündürmektedir. Ancak, literatürde tükenme ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin bağlama bağlı olarak değişkenlik gösterdiği belirtilmiştir. Örneğin, Leiter ve Maslach (1999), tükenme hissinin bireylerde fiziksel ve duygusal bir yorgunluğa yol açabileceğini, ancak bu durumun öz yeterlik algısı üzerindeki etkisinin dolaylı olabileceğini öne sürmüştür.

Bu çalışmada, tükenmişlik alt boyutlarının öz yeterlik algısını açıklama oranı %39,4'tür ( $R^2 = 0,394$ ). Bu, modelde yer almayan diğer faktörlerin de öz yeterlik algısı üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Pajares ve Schunk (2001), öz yeterlik algısının yalnızca bireyin duygusal durumu değil, aynı zamanda çevresel destekler, akademik başarılar ve sosyal ilişkiler gibi faktörlerden de etkilendiğini belirtmiştir.

Arslan (2019) yaptığı çalışmada tükenmişlik ve öz yeterlik inancı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin tükenmişliğin alt boyutlarında da olduğu belirtilmektedir. Yapısal anlamdaki eşitlik modeli üzerinden yapılmış olan hiyerarşik regresyon modeline bağlı olarak; öz yeterlik ve duygusal tükenme arasında anlamlı negatif bir etkinin var olduğu, sosyal destek algısı ile yeterlik konusu arasında anlamlı bir pozitif etkinin bulunduğu belirtilmektedir. Bolat (2011) tarafından yapılmış olan çalışmada öz yeterlik algısı ve lider-üye etkileşimi yüksek olan çalışanların tükenmişlik seviyelerinin oldukça düşük olduğu belirtilmektedir. Bu durumun yanı sıra lider-üye arasındaki etkileşimin öz yeterlik ile tükenmişlik kavramları arasındaki ilişki dâhilinde aracı olarak yer aldığı belirtilmektedir. Shoji ve ark. (2016) çalışmasında öz-yeterlik ve iş tükenmişliği arasındaki ilişkiyi mesleki açıdan, çalışma yılına göre ve kültürel bakımdan incelemiştir.

Bu araştırmada, tükenmişlik alt boyutlarının (tükenme, duyarsızlaşma ve yetkinlik) pilotaj öğrencilerinin akademik öz-yeterlik algıları üzerindeki etkisi çoklu regresyon analizi ile incelenmiş ve modelin genel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Regresyon analizinden elde edilen sonuçlara göre, tükenmişliğin duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutları, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını anlamlı ve negatif yönde yordarken, tükenme alt boyutunun bu yönde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre, duyarsızlaşma alt boyutu, öz-yeterlik algısı üzerinde en güçlü negatif etkiye sahiptir ( $\beta = -0,369$ ,  $p < .001$ ). Bu bulgu, öğrencilerin akademik ya da mesleki bağlamda çevrelerine karşı duygusal mesafe koyduklarında, yani

duyarsızlaştıklarında, kendi başarılarını yönetebilme ve hedeflerine ulaşma konusundaki inançlarında ciddi bir azalma olduğunu göstermektedir. Bu durum, Maslach ve Jackson (1981) tarafından tanımlanan duyarsızlaşmanın temel etkisiyle örtüşmektedir. Araştırmacılar, duyarsızlaşmanın bireylerde işlevsel geri çekilmelere ve empati kaybına neden olduğunu; bunun da bireyin görevine ve rolüne olan güvenini zayıflattığını belirtmiştir.

Bu sonuç, Schaufeli ve Bakker (2004)'ün geliştirdiği İş Gereksinimleri-Kaynaklar Modeli (JD-R) ile de tutarlıdır. Bu modele göre, tükenmişlik özellikle motivasyonel kaynakların tükenmesiyle ilişkilidir ve duyarsızlaşma, öz-yeterlik gibi bilişsel inançların zayıflamasıyla birlikte ortaya çıkar. Özellikle yüksek taleplerle karşılaşan, ancak sosyal ya da kişisel kaynakları sınırlı olan bireylerde bu süreç hızlanmakta ve psikolojik tükenmişliğe yol açmaktadır.

Regresyon analizinde yetkinlik alt boyutu da öz-yeterlik üzerinde anlamlı ve negatif bir etki göstermiştir ( $\beta = -0,253$ ,  $p < .01$ ). Buradaki “yetkinlik” terimi, bireyin kendini mesleki ya da akademik olarak yeterli hissetme düzeyini ifade eder. Bu bulgu, Bandura'nın (1997) öz-yeterlik teorisi ile doğrudan ilişkilidir. Bandura, bireylerin kendilerine olan güvenlerinin büyük oranda geçmiş başarılarına, kişisel yeterlilik algılarına ve çevresel geri bildirimlere dayandığını vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulgusu, bireylerin yetkinlik algılarında yaşanan düşüşlerin, onların kendi öğrenme süreçlerine, başarı potansiyellerine ve problem çözme becerilerine olan inançlarını da olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bu durum, bireylerin zorluklar karşısında daha çabuk pes etmelerine ve akademik ya da mesleki çabalarını sürdürememelerine neden olabilir. Araştırmada tükenme alt boyutunun öz-yeterlik algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermediği bulunmuştur ( $p = .113$ ). Bu sonuç, tükenmişliğin fiziksel ve duygusal yorgunluk boyutunun, bireylerin öz-yeterlik algısını doğrudan değil, daha çok dolaylı yollardan etkileyebileceğini düşündürmektedir. Leiter ve Maslach (1999) bu duruma dikkat çekerek, duygusal tükenmişliğin bireylerin öz-yeterlik inançlarını ancak zamanla ve dolaylı biçimde etkilediğini öne sürmüşlerdir. Fiziksel tükenmişlik, bireyin çaba sarf etme kapasitesini azaltabilir; ancak birey kendini hâlâ yetkin hissediyorsa öz-yeterlik düzeyinde belirgin bir düşüş görülmeyebilir. Çoklu regresyon analizi sonucunda, tükenmişlik alt boyutlarının öz-yeterlik algısını açıklama oranı %39,4 olarak hesaplanmıştır ( $R^2 = 0,394$ ). Bu oran, tükenmişliğin öz-yeterlik

zerindeki etkisinin orta düzeyde güçlü olduğunu göstermektedir. Ancak modelde yer almayan bağka faktörlerin de öz-yeterlik algısını etkilediği anlağılmaktadır. Nitekim, Pajares ve Schunk (2001); bireyin öz-yeterlik algısının yalnızca duygusal durumla değil, aynı zamanda akademik bağarılar, sosyal evre, destek sistemleri ve öğrenme deneyimleri gibi çok eğitli faktörlerle ėekillendiėini belirtmiğtir.

## SONUÇ

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiş; demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar ortaya konmuş ve tükenmişliğin öz yeterliği yordama gücü analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan temel sonuçlar aşağıda maddeler hâlinde sunulmuştur:

- Tükenmişlik toplam puanları ile duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur.
- Tükenmişlik toplam puanları ile duyarsızlaşma, tükenme ve yetkinlik alt boyutlarında sınıf düzeyi, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.
- Öz yeterlik toplam puanları ile sosyal statü, bilişsel uygulamalar ve teknik beceriler alt boyutlarında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.
- Tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve yetkinlik, öğrencilerin öz yeterlik algısını anlamlı ve negatif yönde yordarken; tükenme alt boyutunun öz yeterlik üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmüştür.
- Regresyon analizinde kullanılan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ve tükenmişlik alt boyutlarının birlikte öz yeterlik değişkeninin %39,4'ünü açıkladığı tespit edilmiştir ( $R^2 = 0,394$ ).
- Model varsayımları açısından değerlendirildiğinde; normallik, doğrusallık, çoklu bağlantılılık ve otokorelasyon açısından herhangi bir ihlal bulunmamıştır. VIF değerlerinin  $< 10$  ve tolerans değerlerinin  $> 0.10$  olması, çoklu bağlantılılık sorununun olmadığını; Durbin-Watson katsayısının 1,895 olması ise modelde otokorelasyon bulunmadığını göstermektedir.

Bu çalışma için PDR açısından tanımlanabilecek doğurgular ise; elde edilen bulgular, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde önemli doğurgular içermektedir. Öncelikle, tükenmişlik alt boyutları olan duyarsızlaşma ve yetkinlik algısının, öğrencilerin öz yeterlik algısı üzerinde anlamlı ve negatif bir yordayıcı olarak etkili olduğu görülmüştür. Bu durum, özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin duygusal iyi

oluşlarının ve mesleki yeterlik algılarının, onların genel öz yeterlik düzeylerini belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir.

Duyarsızlaşma boyutunun öz yeterlik üzerinde en güçlü negatif etkiye sahip olması, öğrencilerin çevrelerinden ve görevlerinden duygusal olarak kopmalarının yalnızca tükenmişlik düzeylerini artırmakla kalmayıp, aynı zamanda öz yeterlik algılarını da ciddi biçimde zayıflattığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretim elemanları ve rehberlik hizmetleri açısından öğrencilerin duygusal bağlarını ve mesleki motivasyonlarını destekleyecek programların geliştirilmesi gerekliliğini göstermektedir. Özellikle öğretmen adaylarının mesleki gelişim sürecinde, anlamlı sosyal etkileşimlere girmesi, destekleyici bir öğrenme ortamında bulunması ve duygusal dayanıklılıklarını artıracak müdahalelerin sunulması, öz yeterliklerini artırmada etkili olabilir.

Yetkinlik algısının düşük olmasıyla birlikte öz yeterlik algısının da azaldığı göz önüne alındığında, eğitim programlarının bireylerin kendi yeterliklerine yönelik olumlu değerlendirmeler geliştirmelerini sağlayacak içeriklerle zenginleştirilmesi önerilmektedir. Bu bağlamda, geri bildirim mekanizmalarının güçlendirilmesi, başarı deneyimlerinin pekiştirilmesi ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı esnek öğretim stratejilerinin uygulanması önem arz etmektedir.

Tükenme alt boyutunun öz yeterlik üzerinde anlamlı bir etkisinin olmaması ise, bu değişkenin öz yeterlik algısı üzerindeki etkisinin dolaylı ya da bağlama bağlı olarak değişkenlik gösterdiğini düşündürmektedir. Bu durum, gelecekte yapılacak araştırmalarda aracılık ve düzenleyici değişkenlerin (örneğin sosyal destek, motivasyon, psikolojik dayanıklılık) modellenmesini gerekli kılmaktadır.

Araştırmanın genelinde tükenmişlik alt boyutlarının öz yeterlik algısını açıklama düzeyinin %39,4 olması, öz yeterlik üzerinde etkili olan başka değişkenlerin de bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle, öz yeterlik kavramının çok boyutlu bir yapı olduğu göz önünde bulundurularak, ileriki araştırmalarda akademik başarı, aile desteği, öğretmen-öğrenci ilişkisi ve kişilik özellikleri gibi farklı değişkenlerin de dâhil edilmesi önerilmektedir. Sonuç olarak, bu araştırma öğretmen adaylarının mesleki ve duygusal gelişimlerinin desteklenmesinin, onların öz yeterlik algılarını güçlendirmede kritik öneme sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim kurumları, öğretmen yetiştirme programları ve rehberlik hizmetleri, öğrencilerin hem duygusal tükenmişlik düzeylerini

azaltmaya hem de mesleki yeterlik algılarını artırmaya yönelik bütüncül ve yapılandırılmış müdahaleler tasarlanmalıdır.

### Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda geliştirilen öneriler, hem akademik alanda çalışan araştırmacılara hem de eğitim-öğretim süreçlerinde rol alan uygulayıcılara yönelik olarak iki başlık altında sunulmuştur:

#### 1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Tükenmişlik ve öz yeterlik ilişkisini daha bütüncül biçimde analiz edebilmek için, nitel veri toplama yöntemleri ile desteklenen karma desenli çalışmalar yapılabilir.
- Farklı fakültelerdeki öğrenciler ve çalışan bireyler üzerinde benzer araştırmalar yürütülerek karşılaştırmalı analizler yapılması önerilir.
- Öz yeterlik üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenen duyarsızlaşma ve yetkinlik boyutlarının etkisini zaman içinde inceleyen boylamsal çalışmalar yapılmalıdır.
- Araştırmada kullanılan ölçekler belirli bir kültürel bağlamda geçerli olsa da, farklı toplumsal gruplara göre ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Araştırmada yer verilen demografik değişkenlere ek olarak, psikolojik sağlamlık, sosyal destek algısı ve akademik motivasyon gibi değişkenlerin de dahil edileceği modeller geliştirilmelidir.

#### 2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Araştırma bulgularına göre duyarsızlaşma ve yetkinlik alt boyutları öz yeterlik algısını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle üniversitelerde, öğrencilere yönelik psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetlerinin kapsamı genişletilmeli ve öğrencilerin duygusal gereksinimlerine yanıt veren programlar uygulanmalıdır. 3. sınıf öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek, yetkinlik düzeylerinin ise düşük olduğu bulgusu dikkate alınarak bu sınıf düzeyine özel kariyer danışmanlığı, stres yönetimi ve akademik rehberlik

alışmaları planlanmalıdır. Öğrencilerin duyarsızlaşma düzeylerini azaltmak amacıyla sosyal bağlılığı güçlendiren etkinlikler, kulüp çalışmaları ve gönüllülük projeleri desteklenmelidir. Araştırma bulguları, erkek öğrencilerin daha yüksek tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda, cinsiyete duyarlı müdahale programları geliştirilmelidir. Ebeveyn eğitim durumu ile öğrencilerin tükenmişlik ve öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklar bulunduğundan, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplara özel destek mekanizmaları, örneğın akademik mentorluk sistemleri oluşturulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aircraft Owners ve Pilots Association. (2005). *Technically advanced aircraft - Safety and training*. Frederick.
- Akbal, M. (2016). *Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki*. [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. Yöktez.
- Akkoyunlu, B., ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87822>
- Ardıç, K., ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: işle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (32), 21-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/erciyesiibd/issue/5889/77887>
- Arseven, A. (2016). Öz yeterlik: bir kavram analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19). <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=10001>
- Arslan, E. (2019). *Tükenmişlik ve öz yeterlik inancı arasındaki ilişkide sosyal destek algısının aracı rolü: Akademik personel örneğinde kuşaklar arası farklılık*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Çankaya Üniversitesi].
- Artino Jr., A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on Medical Education*, 1(2), 76-85. <https://doi.org/10.1007/s40037-012-0012-5>
- Atasoy, V. ve Ekici, S. (2020). Eploring experiential indicators in flight training organization: a case study. *Aircraft Engineering and Aerospace Technology* 92(4),541-549 <http://dx.doi.org/10.1108/AEAT-08-2019-0166>
- Awad, Y. T. ve Alawneh, M. J. (2022). Investigating the role of online-exams on university students psychological burnout. *Journal of Positive School Psychology*, 6(4) 7964-7979. [https://www.researchgate.net/publication/380215847\\_Investigating\\_the\\_role\\_of\\_online\\_exams\\_on\\_university\\_students'\\_psychological\\_burnout](https://www.researchgate.net/publication/380215847_Investigating_the_role_of_online_exams_on_university_students'_psychological_burnout)

- Aydiner, B.B. (2011). *Üniversite öğrencilerinin yaşam amaçlarının alt boyutlarının genel öz-yeterlik yaşam doyumu ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayın No. 328014. [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi].
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2012). Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı, öz-yeterlik açısından açıklanabilirliğinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 1-9.
- Aykaç Duman, B. (2007). *Lise öğrencilerinin ingilizceye yönelik öz yeterlik algı puanlarının cinsiyete, alanlara ve farklı düzeylere göre ingilizce başarısını yordama gücü*. (Yayın No. 205528). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi].
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8702/108659>
- Bahtiyar, A. ve Can, B. (2016). An investigation of problem-solving skills of preservice science teachers, *Educational Research and Reviews*, 11(23), 2108-2115. DOI:[10.5897/ERR2016.3054](https://doi.org/10.5897/ERR2016.3054)
- Bakoğlu, R., Taştan Boz, İ., Yiğit, İ. ve Yıldız, S. (2009). Tükenmişliği ölçmede alternatif bir araç Kopenhag tükenmişlik envanterinin Marmara Üniversitesi akademik personeli üzerine uyarlanması. *İİBF Dergisi*, 20(2), 60-72. [https://www.researchgate.net/publication/330715619\\_TUKENMISLIGI\\_OLC\\_MEDE\\_ALTERNATIF\\_BIR\\_ARAC\\_KOPENHAG\\_TUKENMISLIK\\_ENVANTERININ\\_MARMARA\\_UNIVERSITESI\\_AKADEMİK\\_PERSONELİ\\_UZERİNE\\_UYARLAMASI](https://www.researchgate.net/publication/330715619_TUKENMISLIGI_OLC_MEDE_ALTERNATIF_BIR_ARAC_KOPENHAG_TUKENMISLIK_ENVANTERININ_MARMARA_UNIVERSITESI_AKADEMİK_PERSONELİ_UZERİNE_UYARLAMASI)
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theor. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359-373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. İinde V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior* (ss. 71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. ve Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. <https://doi.org/10.2307/1131888>
- Bardhoshi, G. ve Um, B. (2021). The effects of job demands and resources on school counselor burnout: self-efficacy as a mediator. *Journal of Counseling ve Development*, 99(3), 289-301. <https://doi.org/10.1002/jcad.12375>
- Baum, H. ve Auerbach, S. (2017). *Strategic management in the aviation industry*. Taylor ve Francis.
- Bayam, . . (2010). *Anne-babaların öz yeterlik inançları ile çocuklarının problem davranışlarına yönelik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 302892). [Yüksek lisans tezi]. Ankara.
- Baysal, E. (2010). *Hemşirelerde z yeterlik inancı ve iş doyumunu ilişkisi: bir üniversite hastanesinde saha alışması*. [Yayımlanmamış yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Bernabeo, R. A. Dev, S. ve Webster, K. (2020). Factors That Lead To Students'burnout-Difference In Burnout Levels Among Male And Female Aviation Students And Other Students From Universities Across The Uae. *In Edulearn20 Proceedings* (ss. 3884-3892). Iated.

- Bigdeli, S., Arabshahi, S. K. S., Zazoly, A. Z., Norouzi, A., Yazd, N. A., ve Hosseini, A. F. (2021). Empathy, quality of life and occupational burnout among medical students. *Research and Development in Medical Education*, 10(1), 21-21. DOI:[10.34172/rdme.2021.021](https://doi.org/10.34172/rdme.2021.021)
- Bolat, O. İ. (2011). Öz yeterlik ve tükenmişlik ilişkisi: lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Ege Akademik Bakış*, 11(2), 255-266. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876884.pdf>
- Boutou, A., Pitsiou, G., Sourla, E. ve Kioumis, I. (2019). Burnout syndrome among emergency medicine physicians: an update on its prevalence and risk factors. *Eur Rev Med Pharmacol Sci*, 23(20), 9058-9065. DOI: [10.26355/eurev\\_201910\\_19308](https://doi.org/10.26355/eurev_201910_19308)
- Bradley, H. B. (1969). Community-based treatment for young adult offenders. *Crime ve Delinquency*, 15(3), 359-370. <https://doi.org/10.1177/001112876901500307>
- Brezonakova, A. (2017). Pilot burnout as a human factor limitation. *Transportation research procedia*, (28), 11-15. <https://doi.org/10.1016/j.trpro.2017.12.163>
- Bridgeman, P. J., Bridgeman, M. B. ve Barone, J. (2018). Burnout syndrome among healthcare professionals. *The Bulletin of the American Society of Hospital Pharmacists*, 75(3), 147-152. DOI: [10.2146/ajhp170460](https://doi.org/10.2146/ajhp170460)
- Budak, G., ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuibfd/issue/22753/242878>
- Burisch, M. (2007). The Hamburg Burnout Inventory (HBI) in T wo Large International Online Samples.
- Büyükçavdar T.P. (2017). *Sosyal destek algısı ve öz yeterlik düzeyinin depresyonla baş etme stratejileri üzerine etki*, Erciyes Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Capri, B., Ozkendir, O. M., Ozkurt, B., ve Karakus, F. (2012). General self-efficacy beliefs, life satisfaction and burnout of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (47), 968-973. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.765>
- Caraway, K., Tucker, C. M., Reinke, W. M. ve Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Carpenter, S. L. (2007). *A comparison of the relationships of students' self-efficacy, goal orientation and achievement across grade levels: A metaanalysis* [Doktora tezi]. Burnaby. <https://doi.org/10.30703/cije.1416778>
- Castro, M., ve Araujo, L. (2012). Burnout syndrome and Brazilian civil aviation: a short essay on the focus on prevention. *Work*, 41(Supplement 1), 2959-2962. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0548-2959>
- Cesur, O., Ünal, T., Büker, H., Çağlayan, D. ve İ. Okyay, (2023). *Tükenmişlik Sendromu Belirtileri, Nedenleri Ve Çözüm Önerileri Symptoms, Causes And Solutions For Burnout Syndrome*, Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, Year 9, Volume 30.
- Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M. ve Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. *Springerplus*, 2(1), 1-5. DOI:[10.1186/2193-1801-2-677](https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-677)
- Cherniss C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. Praeger.
- Chui, M. A., Look, K. A., ve Mott, D. A. (2014). The association of subjective workload dimensions on quality of care and pharmacist quality of work life. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 10(2), 328-340. DOI:[10.1016/j.sapharm.2013.05.007](https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2013.05.007)

- Collins, J. (1982). *Self-efficacy and belief in achievement behavior*. American Educational Research Association'da sunulan bildiri, New York.
- Çağatay-İn, E. ve Şanlı-Kula, K. (2019). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumunun incelenmesi: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 403-442. <https://doi.org/10.17541/optimum.872828>
- Çağırğan, D. ve Poyraz, C. (2018). Matematik öğretmen adaylarının ders çalışmaya yönelik motivasyonları ve akademik özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 415-432. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.13989>.
- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 125-156. DOI: [10.17860/efd.24817](https://doi.org/10.17860/efd.24817)
- Çapri, B. Gündüz, B. ve Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri-öğrenci formu (mte-öf)'nun türkçe'ye uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 134-147. <https://doi.org/10.21031/epod.97301>
- Çetin, F. (2011). Örgüt içi girişimcilikte öz yeterlik algısı ve kontrol odağının rolü. *Business and Economics Research Journal*, 2(3), 69-85. <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423873767.pdf>
- Çetin, F. ve Basım, H. (2010). İzlenim yönetimi taktiklerinde öz yeterlik algısının rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 255-269. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesiibd/issue/5892/77936>
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik ve yeterlik algıları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi].
- Çolakoğlu, H. ve Çolakoğlu, T. (2016). Üniversitelerdeki girişimcilik eğitimi ile öz yeterlik algısı ve girişimcilik potansiyeli ilişkisi üzerine bir saha araştırması. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(37 Girişimcilik Özel Sayısı), 70-84.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Dalkılıç O.S. (2014) *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. 2. Baskı. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Dall' Ora, C., Ball, J., Reinius, M and Griffiths, P. (2020). Burnout in nursing: a theoretical review, *Human Resources for Health*, <https://human-resources-health.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12960-020-00469-9>
- De Simone, S., Vargas, M. ve Servillo, G. (2021). Organizational strategies to reduce physician burnout: a systematic review and meta-analysis. *Aging clinical and experimental research*, 33(4), 883-894. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobbiad/issue/36438/413025>
- Demerouti, E., Bakker, A. B. Vardakou, I. ve Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.19.1.12>
- Demerouti, E., Veldhuis, W., Coombes, C., ve Hunter, R. (2019). Burnout among pilots: psychosocial factors related to happiness and performance at simulator training. *Ergonomics*, 62(2), 233-245.
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Dinçerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: öğretmenler üzerinde bir uygulama*. (Yayın No. 333500) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Dixon, L., Stewart, B. ve Burland, J. (2001). Pilot Study of The Effectiveness of The Family-To-Family Education Program. *Psychiatry Serv*, 52, 965-70. DOI:[10.1176/appi.ps.52.7.965](https://doi.org/10.1176/appi.ps.52.7.965)

- Dobson, A. (2017). *A History of International Civil Aviation: From its Origins through Transformative Evolution*. Taylor ve Francis. DOI:[10.1080/07075332.2018.1404729](https://doi.org/10.1080/07075332.2018.1404729)
- Doganis, R. (2006). *The Airline Business*. Psychology Press.
- Dolgun, U. (2010). *Tükenmişlik Sendromu*. U. Dolgun içinde, *Örgütsel Davranışta Güncel Konular* (ss. 287-308). Ekin Yayınevi.
- Duman, T. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve akademik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hitit Üniversitesi].
- Durmaz, Ş. ve Ören, K. (2017). Öz yeterlik ve özgüvenin işgücü ve istihdama etkisine bir bakış.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. İzmir.
- Edelwich, J., ve Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). Human Sciences Press.
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: türçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43). <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2735395>
- Ekore, J. O., Allui, A., Al Shareef, S., ve Zawawi, R. (2020). A cross-sectional investigation of prevalence of occupational burnout in Saudi aviation industry. *International Journal of Engineering Business Management*, 12, 1–8.
- Elitok, Y. (2016). *Duygusal zeka ile algılanan tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: öğretim elemanları üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Diyarbakır Üniversitesi].
- Ercan, A. (2014). *Sessizleşen örgütlerde öz yeterlik algısının rolü: Alanya'daki konaklama işletmeleri üzerinde bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi].

- Ergin, C. (1992). Doktor ve hemşirelerde tikenmişlik ve Maslach tikenmişlik ölçeğinin uyarlanması. VII. *Ulusal Psikoloji Kongresi*, 22th September 1992 Ankara (Turkey).
- Etzion, D., Eden, D. ve Lapidot, Y. (1998). Relief from job stressors and burnout: reserve service as a respite. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 577. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.4.577>
- Fawzy F, Fawzy N, ve Pasnau R. (1991). *Burnout in the health professionals*. 119–30. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.4.577>
- Federici, R. A. ve Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- Fessell, D. ve Cherniss, C. (2020). Coronavirus disease 2019 (COVID-19) and beyond: micropractices for burnout prevention and emotional wellness. *Journal of the american college of radiology*, 17(6), 746-748. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7146659/>
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Galván, M. E., Vassallo, J. C., Rodríguez, S. P., Otero, P., Montonati, M. M., Cardigni, G., ve Sarli, M. (2012). Physician's burnout in pediatric intensive care units from Argentina. *Archivos argentinos de pediatría*, 110(6), 466-473. DOI: [10.5546/aap.2012.eng.466](https://doi.org/10.5546/aap.2012.eng.466)
- Gam, J., Kim, G., ve Jeon, Y. (2016). Influences of art therapists' self-efficacy and stress coping strategies on burnout. *The Arts in Psychotherapy*, 47, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2015.09.005>
- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step. A simple study guide and reference (10. baskı)*. Pearson Education, Inc.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tikenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi*. (Yayın No. 41339). [Yüksek lisans tezi]. İzmir.

- Groeneveld, R. A., ve Meeden, G. (1984). Measuring skewness and kurtosis. *Journal of the Royal Statistical Society Series D: The Statistician*, 33(4), 391-399. <https://www.jstor.org/stable/2987742>
- Gümüş, Ő. (2013). *Tükenmişlik sendromu ve tükenmişliğe etki eden faktörler (Diyarbakır Gazi Yaőargil Eğitim ve Araştırma Hastanesi Örneği)*. (Yayın No. 379124). [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Habibi, N., Esmaeili, M., ve Kheimigard, A. (2021). Pathology of job burnout in aviation staff and strategies for its reduction. *Ebnesına*, 23(1), 76-84. <https://doi.org/10.25295/fsecon.1088274>
- Hill, N. E., ve Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763.
- Hiremath, V., Proctor, R., Fanjoy, R., Feyen, R., ve Young, J. (2009). Comparison of pilot recovery and response times in two types of cockpits. *Human Interface and the Management of Information. Information and Interaction* (ss. 776-775). Springer Berlin, Heidelberg. [https://www.researchgate.net/publication/24399801\\_Parental\\_Involvement\\_in\\_Middle\\_School\\_A\\_Meta-Analytic\\_Assessment\\_of\\_the\\_Strategies\\_That\\_Promote\\_Achievement](https://www.researchgate.net/publication/24399801_Parental_Involvement_in_Middle_School_A_Meta-Analytic_Assessment_of_the_Strategies_That_Promote_Achievement)
- Hopkins, K. D. ve Weeks, D. L. (1990). Tests for normality and measures of skewness and kurtosis: Their place in research reporting. *Educational and Psychological Measurement*, 50(4), 717-729. <https://doi.org/10.1177/0013164490504001>
- Hurn, C. J. (1993). *The limits and possibilities of schooling: an introduction to the sociology of education* (3 ed.). Allyn and Bacon.
- Işıklar, A. (2002). *Lise dengi ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Konya].
- Jackson, S. E., Schwab, R. L. ve Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of applied psychology*, 71(4), 630.

- Jensen, R. (1995). *Pilot Judgement and Crew Resource Management*. Ashgate.
- Jerusalem, M. ve Schwarzer, R. (1981). Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. *Skalen zur Befindlichkeit und Persoenlichkeit In R. Schwarzer (Hrsg.).(Forschungsbericht No. 5)*. Freie Universitaet, Institut fuer Psychologie.
- Johnson, J., Al-Ghunaim, T. A., Biyani, C. S., Montgomery, A., Morley, R. ve O'Connor, D. B. (2021). Burnout in Surgical Trainees: a Narrative Review of Trends, Contributors, Consequences and Possible Interventions. *Indian Journal of Surgery*, 1-10. DOI: [10.1007/s12262-021-03047-y](https://doi.org/10.1007/s12262-021-03047-y)
- Kafkas, Mak, oban, B. ve Karademir, T. (2010). Beden eğitimi ğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8702/108669>
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlkretim ğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73–84. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49108/626697>
- Kane, R. (2010). *Air Transportation*. Kendal/Hunt Publishing Company.
- Karadağ, N. (2013). *Tükenmişlik ve iş doyumunu (Kırklareli Devlet Hastanesi Hemşireleri Örneği)*. (Yayın No. 333225). [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayacan, İ. ve Öztapak, M. Ü. (2024). Üniversite ğrencilerinin akademik mükemmeliyetçilik düzeyleri ile okul tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, 5(2), 83-97.
- Kearns, S. (2010). *E-Learning in Aviation*. Routledge.
- Keenan, A., ve Newton, T. J. (1984). Frustration in organizations: Relationships to role stress, climate, and psychological strain. *Journal of Occupational Psychology*, 57(1), 57-65.

- Keser, A. (2006). Çağrı merkezi çalışanlarında iş yükü düzeyi ile iş doyumu ilişkisinin araştırılması. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 100-119. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/seader/issue/84416/1393642>
- Khammissa, R.A.G., Nemutandani, S., Feller, G. Lemmer, J. and Feller,L. (2022). Burnout phenomenon: neurophysiological factors, clinical features, and aspects of management, *Journal of International Medical Research* 50(9) 1–13, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/03000605221106428>
- Kır, A. (2018). *Örgütsel sessizlik, tükenmişlik sendromu ve çalışan performansı ilişkisi*. (Yayın No. 504712). [Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi].
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, öz yeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Toros Üniversitesi]. Mersin.
- Kızılcın, S., ve Mızrak, K. C. (2022) An Airline Application On Burnout Syndrome İn Pilots. *Fiscaoeconomia*, 6(2), 895-908. <https://doi.org/10.25295/fsecon.1088274>
- Kille, T., Bates, P., ve Murray, P. (2015). Educating aviators: Challenges for distance learning in aviation tertiary education. In Critical examinations of distance education transformation across disciplines. IGI Global, 86-111. DOI:[10.4018/978-1-4666-6555-2.ch005](https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6555-2.ch005)
- Klassen, R. M., ve 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.
- Kline, S. (2002). *Türk havacılık kronolojisi*. Havaş Havaalanları Yer Hizmetleri.
- Koocher, G. P. (1980). Adjustment and coping strategies among the caretakers of cancer patients. *Social Work in Health Care*, 5(2), 145-150.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 137-152. DOI:[10.15612/BD.2004.484](https://doi.org/10.15612/BD.2004.484)

- Kutcherman, R.L. (2024). The Moderating Effect of Emotional Intelligence on Teacher Self-Efficacy and Burnout, *School of Behavioral Sciences, Liberty University*, A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of.
- Leiter, M. P. (1989). Conceptual implications of two models of burnout: A response to Golembiewski. *Group ve Organization Studies*, 14(1), 15-22.
- Leiter, M. P. ve Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100.
- Leiter, M. P., Maslach, C., ve Frame, K. (2015). Burnout. *The Encyclopedia of Clinical Psychology*, 1–7.
- Leiter, M. P., ve Maslach, C. (1999). Six areas of worklife: A model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 472–489.  
[https://www.researchgate.net/publication/12693291\\_Six\\_areas\\_of\\_worklife\\_A\\_model\\_of\\_the\\_organizational\\_context\\_of\\_burnout](https://www.researchgate.net/publication/12693291_Six_areas_of_worklife_A_model_of_the_organizational_context_of_burnout)
- Liu, Q., Wang, Y., Guo, X., Peng, F., Zhang, Y., Bai, Y., ... ve Xiong, D. (2016). A structural equation model of job burnout and stress-related personality factors in aviators. In *International Conference on Man-Machine-Environment System Engineering* (pp. 105-111). Springer. DOI:[10.1007/978-981-10-2323-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2323-1_13)
- Ljubimova, E. M., Galimullina, E. Z., ve Ibatullin, R. R. (2015). The Development of University Students' Self-Sufficiency Based on Interactive Technologies by Their Immersion in the Professional Activity. *International Education Studies*, 8(4), 192-199. DOI:[10.5539/ies.v8n4p192](https://doi.org/10.5539/ies.v8n4p192)
- Mackenzie, D. (2010). *ICAO: A History of the International Civil Aviation Organization*. University of Toronto Press. DOI:[10.3138/9781442670143](https://doi.org/10.3138/9781442670143)
- Maddux, J. (2012). Self-Efficacy: The power of believing you can. *The Handbook of Positive Psychology*, 227-287.  
 DOI:[10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0031](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0031)

- Margolis, H. ve McCabe, P. P. (2004). Margolis, H., and McCabe, P. P. 2004. Self-Efficacy: A Key to Improving The Motivation of Struggling Learners. *The Clearing House*, 77, 241-249. DOI:[10.3200/TCHS.77.6.241-249](https://doi.org/10.3200/TCHS.77.6.241-249)
- Martinussen, M. ve Richardsen, A. M. (2006). Air traffic controller burnout: survey responses regarding job demands, job resources, and health. *Aviation, space, and environmental medicine*, 77(4), 422-428. [https://www.researchgate.net/publication/7103696\\_Air\\_traffic\\_controller\\_burnout\\_Survey\\_responses\\_regarding\\_job\\_demands\\_job\\_resources\\_and\\_health](https://www.researchgate.net/publication/7103696_Air_traffic_controller_burnout_Survey_responses_regarding_job_demands_job_resources_and_health)
- Maslach C, Leiter M, ve Schaufeli W. (2009). Measuring burnout. Cartwright S, Cooper CL (editors). *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being*. Oxford University Press, 86-108.
- Maslach C, ve Jackson SE. (1981). The measurement of experienced burnout. *J Organ Behav*. 2(2), 99–113. DOI:[10.1002/job.4030020205](https://doi.org/10.1002/job.4030020205)
- Maslach C, ve Leiter M. (2007). *Burnout*. Fink G (Ed.), *Encyclopedia of Stress* (ss. 358-362). Elsevier. DOI:[10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3](https://doi.org/10.1016/B978-0-12-800951-2.00044-3)
- Maslach C, ve Leiter MP. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass Publishers.
- Maslach, C. J., ve Susan, E. (1986). *Manual for Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, Consulting Psychologists Press. DOI:[10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005)
- Maslach, C., Leiter, M. P., ve Schaufeli, W. (2008). Measuring Burnout. Oxford Handbooks Online.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., ve Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. DOI:[10.1146/annurev.psych.52.1.397](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397)
- Maslach, C., ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied and preventive psychology*, 7(1), 63-74. DOI: [10.1002/wps.20311](https://doi.org/10.1002/wps.20311)
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.

- Maslach, C., ve Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Matthieu M, ve Ivanoff A. (2006) Using stress, appraisal, and coping theories in clinical practice: Assessments of coping strategies after disasters. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, (6), 337-348. DOI:[10.1093/brief-treatment/mhl009](https://doi.org/10.1093/brief-treatment/mhl009)
- McShane S, ve Glinow M. (2016) *Örgütsel davranış*. Günsel A, Bozkurt S (çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meier, S. T. (1983). Toward a theory of burnout. *Human relations*, 36(10), 899-910.
- Mert, E. (2021). *İş güvencesizliği algısı ve öz yeterlilik düzeyinin politik davranış üzerindeki etkisi*. [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Denizli.
- Metin, M. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile çocukların sergilediği davranış problemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayın No.779897). [Yüksek lisans tezi]. Bursa.
- Nahlinder , S., Dahlstrom, N. ve Dekker, S. (2006). Introduction of technically advanced aircraft in ab-initio flight training. *Technical Report*.
- Nuallaong, W. (2013). Burnout symptoms and cycles of burnout: The comparison with psychiatric disorders and aspects of approaches. In *Burnout for experts* (ss. 47-72). Springer.
- Oflazoğlu Göncü, F. (2013). *4. ve 5. sınıf öğrencilerinin algıladıkları aile ilişkileri ile öz-yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Owen. S. ve Froman. R. D. (1988). *Development of a college academic self-efficacy scale*. Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education.
- Ozturk, Y. E. (2020). A theoretical review of burnout syndrome and perspectives on burnout models. *Bussecon Review of Social Sciences* (2687-2285), 2(4), 26-35. DOI:[10.36096/brss.v2i4.235](https://doi.org/10.36096/brss.v2i4.235)

- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16).
- Özdemir, Ö. (2019). *Okul yöneticilerinin demografik özelliklerine göre tükenmişlik düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın NO. 606926). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi].
- Özel, E. ve Hacıoğlu, Ü. (2021). Examining the relationship between burnout and job satisfaction of flight crew: An analysis on the critical fatigue risk factors in the aviation industry. *International Journal of Business Ecosystem ve Strategy*, 3(1), 1-20. DOI:[10.36096/ijbes.v3i1.246](https://doi.org/10.36096/ijbes.v3i1.246)
- Öztürk, A. (2002). Türkiye'nin trafik problemi ve çözüm önerileri, *Ankara Trafik Vakfı Trafik Dergisi*, 7, 2-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sayistay/issue/61541/919094>
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.2307/1170653>
- Pajares, F. (1997). *Current Directions İn Self-Efficacy Research*. İn M. Maehr ve P. R. Pintrich (Eds.). *Advances İn Motivation And Achievement*. (Vol.10. ss. 1-49). JAI Press.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125. DOI:[10.1207/s15430421tip4102\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8)
- Perlman, B. ve Hartman, E. (1982). Exhaustion: Summary and future research. *Human Relation*, 35, 283-305.
- Petrescu, R., Aversa, R., Akash, B., Bucinell, R., Corchado, J., Apicella, A. ve Petrescu, F. (2017). History of aviation- a short review. *Journal of Aircraft and Spacecraft Technology*
- Pines, A. M. (2000). Treating career burnout: A psychodynamic existential perspective. *Journal of clinical psychology*, 56(5), 633-642. DOI: [10.1002/\(sici\)1097-4679\(200005\)56:5<633::aid-jclp5>3.0.co;2-#](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(200005)56:5<633::aid-jclp5>3.0.co;2-#)

- Pines, A. M. (2004). Adult attachment styles and their relationship to burnout: a preliminary, cross-cultural investigation. *Work ve Stress*, 18(1), 66–80. doi:10.1080/02678370310001645025
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye Giriş* (1 b.). (T. Geniş, Çev.) Kaktüs Yayınları.
- Polat, M., Dilekmen, M. ve Yasul, A. F. (2015). Öğretmen adaylarında okula yabancılaşma ve akademik öz-yeterlik: Bir CHAID analizi incelemesi. *The Journal of International Education Science*, 2(4), 214-232. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475705>
- Poncet, M. C., Toullic, P., Papazian, L., Kentish-Barnes, N., Timsit, J. F., Pochard, F., ve Azoulay, E. (2007). Burnout syndrome in critical care nursing staff. *American journal of respiratory and critical care medicine*, 175(7), 698-704. DOI: [10.1164/rccm.200606-806OC](https://doi.org/10.1164/rccm.200606-806OC)
- Poyrazlı, S., Arbona, C., Nora, A., McPherson, B. ve Pisecco, S. (2002). Relation between assertiveness, academic self-efficacy and psychosocial adjustment among international graduate students. *Journal of College Student Development*, 43, 632-642. <https://pure.psu.edu/en/publications/relation-between-assertiveness-academic-self-efficacy-and-psychos>
- Purvanova, R. K., ve Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185.
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55.
- Reigeluth, C. (1999). *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*. Lawrence Erlbaum Associates., 18.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., ve Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423–434. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12243384/>
- Rosenbloom, T., Malka, Y., ve Israel, S. (2016). *Job burnout of security guards of aviation company*. Personnel Review.

- Rothenberger, D. A. (2017). Physician burnout and well-being: a systematic review and framework for action. *Diseases of the Colon ve Rectum*, 60(6), 567-576. DOI: [10.1097/DCR.0000000000000844](https://doi.org/10.1097/DCR.0000000000000844)
- Rudow, B. (1999). the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 38, 38–58.
- Rutkiene, A., ve Tandzegolskiene, I. (2015). Students' Attitude Towards Learning Methods For Self-Sufficiency Development İn Higher Education. In Society. Integration. Education. *Proceedings Of The International Scientific Conference* (Vol. 1, ss. 348-357).
- Safarzaie, H., Nastiezaie, N., ve Jenaabadi, H. (2017). The relationship of academic burnout and academic stress with academic self-efficacy among graduate students. *The New Educational Review*, 49, 65-76. DOI: [10.1097/DCR.0000000000000844](https://doi.org/10.1097/DCR.0000000000000844)
- Sağlam-Arı, G. ve Çına-Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(1), 131-148.
- Sakız, G. (2013). Başarıda anahtar kelime: öz yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 185-209.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayın No. 331079). [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi].
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., ve Maslach, C. (2008). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220. <http://doi.org/10.1108/13620430910966406>

- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., ve Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. DOI:[10.1177/0022022102033005003](https://doi.org/10.1177/0022022102033005003)
- Schaufeli, W. B., ve Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603ve4\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603ve4_2)
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield, J. S. Eccles (Ed.). *Development of Achievement Motivation* içinde (ss. 15-31). San Diego: Elsevier Science Publishing. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=c0368d7d4c2f47e1939b95d80bfd3243d76b74b6>
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2009). *Self-efficacy theory*. K. R. Wentzel ve A. Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation at School* içinde (ss. 35-54.). Routledge.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E., ve Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30. [https://www.researchgate.net/publication/232488181\\_Educator\\_burnout\\_Sources\\_and\\_consequences](https://www.researchgate.net/publication/232488181_Educator_burnout_Sources_and_consequences)
- Schwarzer, Ralf ve Matthias Kudüs. (1995) *Genelleştirilmiş öz yeterlik ölçeği*. J. Weinman, S. Wright ve M. Johnston, *Sağlık psikolojisinde önlemler: Bir kullanıcının portföyü*. Nedensel ve kontrol inançları 35.
- Seçer, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinde okul tükenmişliği ile psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 81-99.
- Sevimli, (2022). *Pandemi döneminde 6-18 yaş grubundaki özel gereksinimli çocukların annelerinin tükenmişlik düzeyleri ve aile işlevselliğinin incelenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi].

- Shappell, S. ve Wiegmann, D. (2000). *The Human Factors Analysis and Classification System-HFACS*.
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., ve Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, ve Coping*, 29(4), 367-386.
- Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü (SHGM). (2022, 05 20). *Uçuş Eğitim Organizasyonları (FTO) Kurs Açma ve Yetkilendirme Esasları Talimatı*. Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü:  
[https://web.shgm.gov.tr/documents/sivilhavacilik/files/mevzuat/sektorel/talimatlar/SHT-1A\\_3.pdf](https://web.shgm.gov.tr/documents/sivilhavacilik/files/mevzuat/sektorel/talimatlar/SHT-1A_3.pdf)
- Socha, V., Socha, L., Hanakova, L., Valenta, V., Kusmirek, S., Lalis, A. (2020). Pilot's performance and workload assesment: Transition from analogue to glass-cockpit. *Applied Sciences*, 5211.
- Sommer, K.-J. (2014). Pilot training:What can surgeons learn from it? *Arab Journal of Urology*, 32-35. <https://www.mdpi.com/2076-3417/10/15/5211>
- Suran, B. G. ve Sheridan, E. P. (1985). Management of burnout: training psychologists in professional life span perspectives. *Professional Psychology: Research and Practice*, 16(6), 741. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.16.6.741>
- Süllä, D. (2005). *Mental arbetsbelastning: jämförelse av flygning under enmotorskedet med flygning under tvåmotorskedet*.
- Şam, M. (2020). Algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı, akademik özyeterlik ve başarı açısından öğrenci profilleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 147-160.
- Şeşen, H. (2010). Adalet algısının tükenmişliğe etkisi: İş tatmininin aracı değişken rolünün yapısal eşitlik modeli ile testi. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 9(2), 67-90.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.

- Tansel, B. (2015). Üniversite öğrencilerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2), 241-268. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd/issue/26972/283532>
- Tarhan Öztoprak, M. (2014). *Psikolojik şiddetin tükenmişlik üzerindeki etkisinde iş stresinin aracılık rolü*. [Doktora tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi].
- Tarik, S. (2013). The relationship between general self-efficacy belief and burnout level among Turkish academicians. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2255-2259.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*, Nobel Yayıncılık.
- Tekmen, E. E., Çetin, A., ve Torun, T. (2016). Çalışanların öz-yeterliklerine ilişkin algılarının sessizlik davranışları üzerine etkisi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(1), 71-99.
- Telef, B. B. ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 169-187. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25119/265237>.
- Topçuoğlu, N. (2018). *Beden eğitim ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin üniversite yaşam kaliteleri ile akademik öz yeterliklerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi].
- Torres, J. B. ve Solberg, V. S. (2001). Role of self-efficacy, stress, social integration and family support in Latino college student persistence and health. *Journal of Vocational Behavior*, 59(1), 53-63. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1785>
- Tunca, N. ve Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının bilişötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 4(1), 47-56.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. [Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. Adana.

- Tümekaya, S., ve Uştu, H. (2016). Tükenmişliğin mesleğe bağlılıkla ilişkisi: sınıf öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- Türkili, S., Uysal, Y., Şenel, T. O. T. ve Ertan, M. (2021). Aile hekimlerinde korona virüs salgını nedeniyle yaşanan zorluklar, kaygı ve tükenmişlik durumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 15(2), 348-356.
- Uysal, İ. (2013). Akademisyenlerin genel öz-yeterlik inançları: AİBÜ eğitim fakültesi örneği. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2).
- Ülbeği, İ. D. ve İplik, E. (2017). Shirom-Melamed tükenmişlik ölçeğinin güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 19-30.
- Ünal, S., Düğer, Y. S., ve Söylemez, C. (2015). Ekonomi okuryazarlığı ve kredi kartı tutumunun rasyonel kredi kartı kullanımına etkisi: Dumlupınar Üniversitesi Tavşanlı MYO örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 10(1), 31-52.
- Vu, K.-P., Lachter, J., Battiste, V., Strybel, T. (2018). Single pilot operations in domestic commercial aviation. *Human factors*, 755-762.
- Wan, Z., Lian, M., Ma, H., Cai, Z., ve Xianyu, Y. (2022). Factors associated with burnout among Chinese nurses during COVID-19 epidemic: a cross-sectional study. *BMC nursing*, 21(1), 1-8. DOI: [10.1186/s12912-022-00831-3](https://doi.org/10.1186/s12912-022-00831-3)
- Watts, J., ve Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>
- Wensveen, J. (2015). Air Transportation: A Management Perspective. London: Ashgate Publishing Ltd.
- World Health Organization, (WHO). (1993) The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders.

- World Health Organization, (WHO). (2019). Burn-out an “occupational phenomenon”: international classification of diseases 2019. Erişimi: [https://www.who.int/mental\\_health/evidence/burnout/%0Aen/](https://www.who.int/mental_health/evidence/burnout/%0Aen/)
- Yakut, E., Kuru, Ö. ve Güngör, Y. (2020). Sağlık personelinin covid-19 korkusu ile tükenmişliği arasındaki ilişkide aşırı iş yükü ve algılanan sosyal desteğin etkisinin yapısal eşitlik modeliyle belirlenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 241-262. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/12.yalniz.pdf>
- Yalnız, A. (2014). Akademik Öz-Yeterlik: Olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yang, H. J., ve Farn, C. K. (2005). An investigation the factors affecting MIS student burnout in technical-vocational college. *Computers in human behavior*, 21(6), 917-932.
- Yenilmez, K., Kakmacı, Ö., Yenilmez, K., ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yıldırım, F., ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 301-308.
- Yılmaz, D. (2017). *Sağlık çalışanlarının mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: tekirdağ'daki sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma*. (Yayın No. 466805). [Yüksek yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi].
- Yılmaz, T.D. (2009). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri'nde tıpta uzmanlık öğrencilerinin tükenmişlik düzeyi ve ilişkili etmenler*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Yılmazer, T. (2019). *Kendini sabotajın yordayıcısı olarak iyimserlik ve akademik özyeterlik*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi].
- Yücel, S. (2021). *Havacılık sektörü çalışanlarının iş stresi ve tükenmişlik algılarının örgütsel bağlılığa etkisi*. (Yayın No. 655081). [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi].

Zeldin, A. L., ve Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, 37(1), 215-246. <https://doi.org/10.3102/00028312037001215>

Zimmerman, B. J., ve Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5, 45-69. [https://www.researchgate.net/publication/281465003\\_Adolescents'\\_development\\_of\\_personal\\_agency\\_The\\_role\\_of\\_self-efficacy\\_beliefs\\_and\\_self-regulatory\\_skill](https://www.researchgate.net/publication/281465003_Adolescents'_development_of_personal_agency_The_role_of_self-efficacy_beliefs_and_self-regulatory_skill)

## EKLER

### EK-1. Veri Toplama Araçları

#### Maslach Tükenmişlik Envanteri – Öğrenci Formu (MTE-ÖF) Örnek Sorular

(Kaynak: Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova ve Bakker, 2002; Türkçeye uyarlama: Çapri, 2013)

Lütfen aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz. Her bir ifadeyi sizin için **ne sıklıkta geçerli olduğunu** belirtiniz.

Cevaplama Ölçeği:

1 = Hiçbir zaman, 2 = Nadiren, 3 = Bazen, 4 = Sıklıkla, 5 = Her zaman

1. Yaptığım akademik faaliyetler beni duygusal olarak yoruyor.
2. Ders çalışırken kendimi enerjisiz hissediyorum.
3. Derslere karşı ilgimi kaybettim.
4. Sınıf ortamında kendimi yabancı hissediyorum.
5. Başarılı bir öğrenci olduğumu düşünüyorum.
6. Akademik olarak hedeflerime ulaşabileceğime inanıyorum.

#### Akademik Öz Yeterlik Ölçeği Örnek Sorular

(Kaynak: Owen ve Froman, 1988; Türkçeye uyarlama: Yılmaz, Gürçay ve Ekici, 2007)

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak size **ne derece uygun olduğunu** belirtiniz.

Cevaplama Ölçeği:

1 = Kesinlikle katılmıyorum, 2 = Katılmıyorum, 3 = Kararsızım, 4 = Katılıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum

1. Zor bir konuyu öğrendiğimde bunun üstesinden gelebildiğimi hissederim.
2. Sınavlarda başarılı olacağıma inanırım.
3. Derste anlatılanları kısa sürede kavrayabilirim.
4. Akademik görevlerde karşılaştığım sorunları çözebileceğime inanırım.
5. Grup çalışmalarında etkili bir şekilde katkı sağlayabilirim.
6. Derslerde öğrendiklerimi günlük yaşantıma aktarabilirim.

## EK-2. Etik Kurul Onayı



T.C.  
UFUK ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-81182178-605.99-39685  
Konu : Etik Kurul Onayı (Nihan KURNAZ  
ÖRÜKLÜ)

10.11.2023

### DAĞITIM YERLERİNE

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Yüksek Lisans Programı öğrencisi Nihan KURNAZ ÖRÜKLÜ'nün, Dr. Öğr. Üyesi Ashhan ERMAN ASLANOĞLU'nun tez danışmanlığında devam ettirdiği "Pilotaj Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler" konu başlıklı tez çalışması, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulumuzun 13.10.2023 tarih ve 2023/05 sayılı toplantısında Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi ve Ufuk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu Yönergesi çerçevesinde değerlendirilmiş olup, etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla arz/rica ederim.

Prof. Dr. Mustafa KILIÇ  
Kurul Başkanı

DAĞITIM:

Gereği:  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

Bilgi:  
Rektörlük Makamına

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Nihan KURNAZ ÖRÜKLÜ

### Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Psikoloji (İngilizce)

Yüksek Lisans Öğrenimi : Ufuk Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce (İleri Düzey), Almanca (Temel Düzey)

Tarih : 09.04.2025