

**ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZ YETERLİK ALGILARI VE STRES
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Figen Erten AKDOĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)
Eskişehir-2009**

**ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI VE
STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Figen Erten AKDOĞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2009

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ

ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK ALGILARI VE STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Figen AKDOĞAN

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2009

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran

Bu araştırmada, zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri ve bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını ve stres düzeylerini devlet veya özel özel eğitim kurumunda çalışma, kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri gibi değişkenlerin etkileyip etkilemediği araştırılmak istenmiştir.

İlişkisel tarama modeli ile desenlenen bu araştırmanın katılımcılarını, Eskişehir ilinde tüm devlet okulları ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan zihin engelliler öğretmeni statüsünde çalışanlar oluşturmuştur. Çalışma kapsamında yaşları 24 ile 57 arasında değişen; 101'i bayan 25'i erkek olmak üzere toplam 126 katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak yapılan incelemelerde boş bırakılan ya da yanlış doldurulanlar çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Analizler 70'i bayan, 21'i erkek olmak üzere toplam 91 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeyleri Diken (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin öz yeterlik alt ölçeği ile stres düzeyleri ise Day (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Stres Audit Ölçeği" ile elde edilmiştir. Zihin engelliler öğretmenlerinin kıdem yılları, günlük çalışma süreleri ve çalıştıkları kurum ile ilgili bilgiler ise araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ile elde edilmiştir.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi "SPSS 16.0 for Windows" paket programı ile bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sırasında betimleyici istatistiklerin yanı sıra, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve t-test kullanılmıştır. Analizlerde öncelikle varyansların homojen olup

olmadığı Levene Testi ile belirlenmiştir. İstatistiksel çözümler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular katılımcıların büyük çoğunluğunun hem öz yeterlik algısı düzeylerinin hem de stres düzeylerinin yüksek ayrıca zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Zihin engelliler öğretmenlerinin özel ya da devlet okullarında çalışmalarına göre öz yeterlik algılarında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir ilişki olmadığı ayrıca devlet okulları veya özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışmanın zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN STRESS LEVELS AND SELF EFFICACY PERCEPTIONS OF TEACHERS OF INTELLECTUAL DISABILITIES

Figen AKDOĞAN

Special Education

Anadolu University, Institute of Educational Sciences, September, 2009

Advisor: Assistant Prof. Dr. Sezgin Vuran

In this research, the stress levels and self efficacy perceptions of the teachers of intellectual disabilities and the correlation between these two were investigated. It was also aimed to search that whether the reasons such that working in an public or private special education and rehabilitation centers, seniority and daily working times effect the stress levels and self efficacy perception of teachers of intellectual disabilities, or not.

This research was designed using the correlative investigation model. Participants of the research were the teachers who are working in public schools and private special education and rehabilitation centers at a status of educators of intellectual disabilities in Eskişehir. It was gathered data from 126 participants whose ages differ from 24 to 57 throughout this work, 101 of them are females and 25 of them are males. However, inappropriate and empty ones are shifted after checking the works. Analysis were finally conducted with 91 participants in total, with 70 females and 21 males. The level of the self efficacy perception of teachers of intellectual disabilities was collected by "Self Efficacy Scale" adapted to Turkish population by Diken (2004); the stress level was collected by "Stress Audit Scale" adapted to Turkish population by Day (1992) during that research. Data about seniorities, daily working times and the foundations of teachers was collected by means of "Personal Information Form" prepared by the researcher.

Data analysis was carried out by means of "SPSS 16.0 For Windows". In data analysis, in addition to descriptive statistics, t-test and Product-Moment Correlation Coefficient (r) were conducted. In the analysis, it was primarily defined whether the variances were

homogeneous or not, with the help of Levene Test. The relevance rate was taken to .05 for statistical analysis.

The findings of the research shown that most of the participants were both at the high level of self efficacy and stress, also it was defined that there was a positive and meaningful relationship between the self efficacy perception and stress levels of teachers of intellectual disabilities. It was determined that there was no suggestive relationship between the self efficacy perception and stress levels with seniority and daily working times of teachers of intellectual disabilities statistically. It was also defined that working in an public or private special education schools/center was not the cause of any significant difference on self efficacy perception and stress levels of teachers of intellectual disabilities.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Son yıllarda gerek ülkemizde gerekse diğer ülkelerde zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri önem kazandığından bu alanla ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı dikkati çekmektedir. Buna paralel olarak zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin eğitimleri konusunda temel işlevleri yerine getiren zihin engelliler öğretmenleri üzerinde de pek çok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı söz konusu öğretmenlerin mesleki işlevleri üzerinde yoğunlaşırken bir kısmı da eğitim ve öğretim sürecini doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilen kişisel yeterlikler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Alanyazında öz yeterlik ve stresin zihin engelliler öğretmenlerinin mesleki işlevlerini yerine getirmede doğrudan veya dolaylı olarak rol oynayan faktörlerden oldukları görülmektedir. Zihinsel yetersizlik gösteren bireylere eğitim veren öğretmenlerin normal eğitim öğretmenlerine kıyasla çalıştıkları öğrencilerin özelliklerine bağlı olarak daha fazla stres yaşadıkları görülmektedir. Bunun sonucu olarak da zihin engelliler öğretmenlerinin kendilerine ilişkin öz yeterlik algıları önem kazanmaktadır. Öte yandan ülkemizde zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışma bulunmakla birlikte bu iki değişkeni bir arada ele alan çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışma zihinsel yetersizlik gösteren çocukların öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler zihinsel yetersizlik gösteren çocukların öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koyarak bu alanda olası önlemlerin alınması gerekliliğini gösterebilecektir. Bir diğer deyişle, zihinsel yetersizlik gösteren çocukların öğretmenlerinin işlerinin doğasından kaynaklanan stres düzeylerinin, öz yeterlik algıları ile olan ilişkisi öğretmenlerin stres düzeylerini düşürmek ve öz yeterlik algılarını arttırmak için olası tedbirlerin alınmasına hizmet edebilecektir. Bunun yanı sıra, öğretmenin mezun olduğu üniversite, aldığı ek ve destek hizmetler, katıldığı hizmet-içi eğitim programları, aldığı ücret gibi daha başka değişkenlerin ele alındığı ileri araştırmalara yol gösterebilecektir.

Bu araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren ve yardımcı olan, bilgi ve deneyimini benden esirgemeyen sevgili hocam sayın Yrd. Doç. Dr. Sezgin Vuran'a katkılarından dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca alanda yeterlilikleri ile mesleki gelişimime ve anlayışları, sevecenlikleri ile kişisel gelişimime katkıda bulunan hocalarım sayın, Prof. Dr. Süleyman Eripek, Doç. Dr. İbrahim Halil Diken, Yrd. Doç. Dr. Oğuz Gürsel'e ayrıca özel eğitim ana bilim dalındaki tüm hocalarıma, yine tezimin başlarında yüksek lisans deneyimini benimle paylaşan arkadaşım Veysel Aksoy'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın istatistiksel analizlerinin yapılmasında bana özel olarak zaman ayırıp yardımını esirgemeyen arkadaşım Avşar Ardıç'a ayrıca çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasında katılımcı olarak titizlikle bana yardımcı olan Eskişehir'deki tüm devlet ve özel özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenleri ve kurumların müdürlerine teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında bana sıcak ilgisi, desteğini sağlayan dostum Fusun Özdemir'e teşekkür ederim. Tezim süresince işyerinde sosuz anlayış gösteren ve eğitime sürekli destek olan sayın Başhekimim Uzm. Dr. Burak Erdiñç'e, bana destek olan sevgili iş arkadaşlarım ve sekreterlerime çok teşekkür ederim.

Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca bana her konuda sonsuz destek veren ve o olmasaydı olmazdı dediğim sevgili eşim Ramazan'a ve annesine anlayış göstermeyi erken öğrenen canım kızım Zelal Helin'e çok çok teşekkür ederim.

Figen Erten Akdoğan
Eskişehir, 2009

ÖZGEÇMİŞ

Fiğen Erten AKDOĞAN

Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği

Yüksek Lisans

Eğitim

Lisans	1995 Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü
Lise	1991 Eskişehir Atatürk Lisesi

İş

1996-1997	Rehber Öğretmen, Antakya Lisesi
1997-	Psikolog, Eskişehir Kadın ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi

Faaliyetler

Ana-Baba Okulu Eğitimi. Olumlu Ana-Baba Tutumları. Eskişehir İl Sağlık Müdürlüğü. 10.05.2003.

Halka yönelik **Anksiyete ve Başa Çıkma Yöntemleri** konulu seminer. Yunus Emre Kültür Merkezi. 24.02.2004.

Halka yönelik **Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuklar ve Aileleri** konulu seminer. Büyükşehir Belediyesi Kültür Merkezi. 09.05.2005.

Halka yönelik **Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı** konulu seminer. Büyükşehir Belediyesi Kültür Merkezi 13.12.2005.

Halka yönelik **Çocuk İhmal ve İstismarı** konulu seminer. Büyükşehir Belediyesi Kültür Merkezi. 16.05.2006.

Halka yönelik **Stresle Başa Çıkma Yöntemleri** konulu seminer. Büyükşehir Belediyesi Kültür Merkezi. 27.02.2007.

112 İl ambulans servisi hizmet içi eğitimi kapsamında **Stres ve Başa Çıkma Eğitimi.** Eskişehir İl Sağlık Müdürlüğü. 08.02.2008.

Çevik Kuvvet Polis Birimine **Stres ve Başa Çıkma Eğitimi.** İl Çevik Kuvvet Birimi. Mart 2008.

Tepebaşı Belediyesi ve Dolunay Yetişkin Engelliler Derneği **Bizde Varız Projesi** kapsamında zihin engellilerin ailelerine yönelik konferans. Yunus Emre Devlet Hastanesi konferans salonu. 17-18-25-28 Nisan 2008.

Sürücü Davranışlarını Geliştirme Eğitimi. Eskişehir İl Sağlık Müdürlüğü. Devam ediyor.

Sunulan Bildiriler

Vuran, S., Ünlü, E., Akdoğan, F., ve Erdoğan, M.S. (2006). Davranış Değiştirme Dersinde Yürütölen Örnek Uygulamalar. 16. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, Samsun.

Vuran, S., E. Ünlü, F. Erten-Akdoğan, D. Güven, S. Yönter ve S. Erol, "Sınıf Çaplı Olumlu Davranış Desteği Uygulamasının Sınıf Kurallarına Uyma Davranışı Üzerindeki Etkileri", 17. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Bildiri Özetleri*,15-17 Kasım, Çeşme-İzmir, 2007.

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri ve Yılı: Eskişehir, 11.03.1974 Cinsiyet: Kadın Yabancı Dil: İngilizce

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ.....	i
ABSTRACT.....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	v
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	vi
ÖZGEÇMİŞ.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Öz yeterlik Algısı.....	2
1.1.1. Öz yeterlik Algısının Kaynakları.....	6
1.1.2. Öğretmenlere İlişkin Öz yeterlik Algısı.....	10
1.1.3. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algıları.....	15
1.2. Stres.....	14
1.2.1. Stresin Sonuçları	19
1.2.2. İş Stresi.....	21
1.2.3. İş Stresinin Nedenleri.....	22
1.2.4. İş Stresinin Sonuçları.....	23
1.2.5. Öğretmenlik ve Stres.....	25
1.2.6. Özel Eğitim Öğretmenliği ve Stres.....	26
1.3. İlgili Araştırmalar.....	28
1.4. Problem.....	35
1.5. Amaç.....	35
1.6. Araştırma Soruları.....	36
1.7. Önem.....	36
1.8. Araştırmanın Sınırları.....	37

2. YÖNTEM.....	38
2.1. Araştırma Modeli.....	38
2.2. Katılımcılar.....	38
2.3. Veri Toplama Araçları.....	39
2.3.1. Öğretmen Yeterlik Ölçeği.....	39
2.3.2. Stres Audit Ölçeği.....	39
2.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	40
2.4. Verilerin Toplanması ve İstatistiksel İşlemler.....	40
3. BULGULAR.....	42
3.1. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	42
3.2. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algılarının Kıdem Yıllarına ve Günlük Çalışma Sürelerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	42
3.3. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algılarının Özel veya Devlet Okulunda Çalışmalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	43
3.4. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	44
3.5. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeylerinin Kıdem Yıllarına ve Günlük Çalışma Sürelerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular.....	45
3.6. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeylerinin Özel veya Devlet Okulunda Çalışmalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular.....	45
3.7. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algıları ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular.....	46
4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	48
4.1. Tartışma.....	48
4.2. Sınırlılıklar.....	53
4.3. Öneriler.....	53
4.3.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	53

4.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	54
KAYNAKÇA	55
EKLER	65

TABLolar LİSTESİ

Tablo No	sayfa
1. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	42
2. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algısı Düzeyleri ile Kıdem Yılı ve Günlük Çalışma Süresi Arasındaki İlişki	43
3. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Özel veya Devlet Okulunda Çalışmalarına Göre Öz Yeterlik Algısı Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-testi Değerleri.....	44
4. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler	44
5. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeyleri ile Kıdem Yılı ve Günlük Çalışma Süresi Arasındaki İlişki	45
6. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Özel veya Devlet Okulunda Çalışmalarına Göre Stres Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t testi Değerleri.....	46
7. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algısı Düzeyleri İle Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	46

Birinci Bölüm

GİRİŞ

Son yıllarda gerek ülkemizde gerek diğer ülkelerde zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara olan ilgi gittikçe artmakta ve bu çocuklarla ilgili olarak başta eğitimsel olmak üzere tıbbi, sosyolojik ve toplumsal birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan çocukların aileleri, kardeşleri, kaynaştırıldıkları sınıflardaki diğer öğrenciler ve özel eğitim öğretmenleri gibi öğrencilerle yakından ilişki halinde olan kişiler üzerinde de çeşitli araştırmaların yürütüldüğü dikkati çekmektedir. Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların eğitiminde en önemli işlevlerden birini bu çocuklarla çalışan öğretmenler yerine getirdiğinden, çalışmaların önemli bir kısmının da bu öğretmenler üzerinde odaklandığı görülmektedir.

Türkiye’de zihinsel yetersizlik gösteren çocuklara özel eğitim hizmeti veren kurumların tamamı Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak hizmet vermektedir. Kurumların bir bölümünü ücretsiz hizmet veren devlet okulları bir bölümünü ise, ücretli hizmet veren 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununa tabi olarak çalışan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri oluşturmaktadır. Bu kurumlarda “zihin engelliler öğretmeni statüsünde” üniversitelerin eğitim bilimleri bölümü özel eğitim öğretmenliği programından mezun olanlar, özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği ana bilim dalından mezun olanlar ve çeşitli öğretmenlik programlarından mezun olup sertifika programları ile zihin engelliler sınıf öğretmeni unvanını elde edenler çalışmaktadırlar.

En stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği, özürlü çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, bu çocukların sahip oldukları özelliklerinden dolayı daha da stresli hale gelmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenler normal kabul edilen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yerine getirmek durumunda oldukları eğitim öğretim etkinliklerinin yanı sıra daha farklı işlevleri de yerine getirmek durumundadırlar. Nitekim zihinsel yetersizliği olan çocuklarla eğitim öğretim yapabilmek farklı öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanmayı ve öğrencilerle bire bir çalışmayı gerektirmektedir (Beck ve Gargiulo, 1983). Diğer yandan zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin sabır ve özveri gibi kişilik özelliklerine sahip olmalarının yanında çalıştıkları öğrenci grubunun doğası gereği duruma özgü sorunlarla

baş edebilmek için mesleklerinde yeterli oldukları yönündeki inançlarının olumlu olması gerekmektedir. Diğer bir ifade ile bu öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması oldukça önem kazanmaktadır. Bu çalışmada öz yeterlik algısı, stres, iş stresi kavramları açıklanacak ve bu kavramların öğretmenler/özel eğitim öğretmenleri üzerindeki etkileri ele alınacaktır.

1.1. Öz yeterlik Algısı

Öz yeterlik algısı sosyal öğrenme kuramı kapsamında Bandura tarafından geliştirilen bir kavramdır. Bandura ve meslektaşları bireyin kendisi ile ilgili düşüncelerinin onun davranışını nasıl etkilediğine işaret eden yeterli-benlik (self-efficacy) adı altında bir kuram geliştirmişlerdir (Cüceloğlu, 1991). Öz yeterlik algısı kavramı da bu kuram çerçevesinde geliştirilmiştir. Öz yeterlik algısı, kişinin bir işi başarıyla yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancı olarak tanımlanmaktadır (Kurbanoglu, 2004). Bu tanımda kişinin gösterdiği ya da göstereceği başarı düzeyine ilişkin öznel/kişisel yargısına dikkat çekildiği görülmektedir. Alanyazında öz yeterlik algısı kavramı yerine öz yeterlik inancı, öz yeterlik yargısı, öz etkililik, öz yetkinlik algısı ya da öz yeterlik duygusu gibi çeşitli kavramların kullanıldığı görülmektedir. Bu kavram okul başarısı, duygusal bozukluklar, zihinsel ve fiziksel sağlık, kariyer seçimi ve sosyopolitik değişim gibi pek çok farklı alanda kullanılabilmektedir (Akbulut, 2006).

Öz yeterlik algısı insanın gelişim evrelerine paralel bir biçimde gelişim göstermektedir. Bandura (1994)'e göre bu evreler Piaget'nin çizdiği kadar kesin çizgilerle belirlenmemiş olmakla birlikte, öz yeterlik gelişimi konusuna ışık tutan, yaşam boyunca öz yeterlik algısının gelişim aşamalarını açıklayan evrelerdir. Bireyler yaşamları boyunca birbirlerinden farklı deneyimler yaşarlar. Hatta benzer deneyimleri yaşasalar bile her bir deneyimin kişide yarattığı etki farklı olmaktadır. Bu durumda öz yeterlik algısının gelişimi, yaşamın evrelerine ve yaşamımız boyunca içinde bulunduğumuz durumlara göre şekillenmektedir (Bandura, 1994). Bandura (1997) bu evreleri bebeklik evresi, aile ilişkilerinin önemli olduğu evre, arkadaş ilişkilerinin önem kazandığı evre, okul evresi, ergenlik evresi, yetişkinlik evresi ve ileri yaş evresi olarak sıralamaktadır.

Öz yeterlik algısı; özgüven ve denetim odağı gibi kavramlarla benzer çağrışımlara yol açmakla birlikte bu kavramlardan çeşitli bakımlardan farklılaşmaktadır. Nitekim öz yeterlik algısının, özgüven duygusundan farklı olarak yalnızca bir eylem ya da alanla ilgili

olduğu belirtilmektedir (Pajares, 2002). Buradan hareketle belli bir alanda yüksek öz yeterlik inancına sahip bir kişinin, başka bir alanda düşük öz yeterlik inancına sahip olmasının mümkün olduğu vurgulanmakta ayrıca öz yeterlik algısının gerçek yeterlik, beceri ve kapasiteden çok yeterlik düzeyine ilişkin inanca dayalı olduğu ifade edilmektedir (Pajares, 2002). Öz yeterlik algısı kavramının bireyin içten veya dıştan denetimli olması kavramları ile de aynı anlama gelmediği yönünde alan yazın bilgileri bulunmaktadır. Rotter (1996) kişinin olaylar karşısındaki başarısızlığının nedenini kendine veya kendi dışındaki nedenlere yüklemesini, belli bir durumdaki öz yeterlik algısından çok bir kişilik özelliği olarak denetim odağı (locus of control) kavramı ile açıklamaktadır. Denetim odağı, kişinin dünyaya ve olaylara genel bakış açısıyla ilişkili iken (Rotter, 1996) öz yeterlik algısı bireyin belli ve tek bir olaya ilişkin yeterlik algısı ile ilişkilidir (Bandura, 1994). Bandura'ya göre, öz yeterlik duruma özgüdür. Genel olarak belirlenemez. Benzer biçimde Zimmerman da yeterlik inancının, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılı olduğunu ve öz yeterlik algısı düzeyinin duruma bağımlı olduğunu belirtmektedir (Bıkmaz, 2002).

En genel tanımıyla öz yeterlik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura, 1994). Bandura (1994)'ya göre, başarı için yalnızca gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını da gerektirmektedir. Pajares (2002) de kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamama olasılığı olduğunu belirtmektedir. Öz yeterlik algısı, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1986; Pajares, 2003). Bandura (1977) insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz yeterlik algıları büyüdükçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Böylelikle, bir davranışın başarı ile yapılmasında kişinin sahip olduğu yeterlik algısının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir.

Öz yeterlik algısı kavramının tanımından yola çıkarak bireylerin, belli bir işle ilgili performansları hakkında olumlu veya olumsuz yönde değerlendirme yaptıkları söylenebilir. Bandura (1994) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde öz-yeterliğe ilişkin yaptığı açıklamasında, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin sergiledikleri

performans ve yeteneklerine ilişkin inançları olduğunu vurgulamaktadır. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve ne şekilde davrandıklarını belirlemektedir (Bandura, 1994). Bu kavram, insanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002). Bandura (1995), insan davranışlarının gerçekte doğru olandan çok, doğru olduğuna inandığı şeye dayandığını savunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında insanların, genellikle yeterlik düzeylerine ilişkin gerçekte olduğundan daha zayıf ya da daha güçlü inançlara sahip olabilecekleri görülmektedir. İnsanlar kendi becerilerini, yeterliklerini, kapasitelerini hatalı bir biçimde değerlendirebilirler, küçümseyebilirler ya da abartabilirler. Öte yandan kişilerin kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları, sahip oldukları becerileri en iyi biçimde kullanabilmelerini engellerken, kapasitelerini gerçekte olduğundan daha yüksek algılamaları çoğu kez performansları üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Bandura (1986) öz yeterlik algısı yüksek insanların düşük olanlara göre farklı davranış, düşünce ve duygular içinde olduğunu ifade etmektedir. Collins (1982) yüksek öz yeterlik algısına sahip kişiler başarısızlıklarını gösterdikleri çabanın yetersiz oluşuna, öz yeterlik algısı düşük olanlara başarısızlıklarını becerilerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar (Pajares ve Schunk, 2001). Benzer bir biçimde Pajares de (2002) öz yeterlik algısının bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğuyula değil, kendi becerilerine olan inancıyla ilgili olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında bir işi nasıl yapacağımıza ilişkin kendimizle ilgili beklentilerimizin, o işi ne derece doğru ve etkili bir şekilde yapacağımızı büyük oranda belirlediğini söyleyebiliriz. Bu yüzden aynı işi öz yeterlik algıları farklı olan iki kişi aynı şekilde yapamayacaktır (Kiremit, 2006). Bandura (1982) öz yeterlik algısının, özellikle duygusal yoğunluk üzerinde etkili olduğunu ve sosyal şartlarda ve sosyal değişikliklerde tekrar düzenleyici ve başarıyı, etkinliği ve kariyeri gibi durumları teşvik edici bir rol oynadığını belirtmektedir Dolayısıyla öz yeterlik algısının doğrudan başarıyı sağlayan değil başarı için güdüleyici olduğu görülmektedir.

Schunk (1990)'a göre ise öz yeterlik algısı, insan davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa bu görevi seçmek için daha istekli olurlar, bu konudaki kararlılıklarını dile getirirler ve gereken davranışları sergilerler (Eaton ve

Dembo, 1997; Sharp, 2002). Nitekim, kendi öğrenme kapasite ve yeteneklerine dair şüphe duyan öğrencilere kıyasla, bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz yeterlik algısına sahip olan öğrenciler daha kolay uyum sağlamakta, daha sıkı çalışmakta, daha zorlayıcı öğrenme deneyimleri aramakta, zorluklarla karşılaştıklarında daha çok dayanıklılık ve başarı sergilemektedirler (Pajares, 2002; Schunk, 1990; Zimmerman, 1989, 2000). Wigfield ve Eccles (2000), aynı doğrultuda öğrencilerin bir etkinliği gerçekleştirmede ne derece iyi olduğuna ilişkin inançlarının ve etkinliğe biçtikleri değerlerin, bireysel seçimlerini, etkinliği gerçekleştirmeye yönelik olarak gösterdikleri ısrarı ve performanslarını etkileyebileceğini belirtmektedirler (Üredi ve Üredi, 2006).

Öz yeterlik algısı, bireyin nasıl hissedeceği, düşüneceği ve davranacağını belirleyen önemli bir özelliğidir. Düşük öz yeterlik algısı depresyon, kaygı ve çaresizlik ile birlikte bulunmaktadır. Ayrıca böyle bireyler düşük öz güvene sahiptirler ve bireysel başarıları ve gelişimleri hakkında kötümser düşünceler beslerler. Güçlü bir bitirme hissi ise işlemleri kavramayı kolaylaştırır ve akademik performansı artırır (Marcus, B.H., Selby, V.C., Niaura, R.S. ve Rossi, J.S. 1992). Bununla birlikte öz yeterlik algısı gerçekçi olmayan iyimserlikle ve hayallerle aynı anlama gelmemektedir. Aksine, deneyime dayanır, mantıklı olmayan riski almaya yol açmaz ve bireyin yeteneklerini geliştirmesiyle atak davranışlara öncülük eder. Bireyin kendi yeteneklerini, kapasitesini daha objektif bir şekilde değerlendirmesini sağlar (Keskin ve Orgun, 2006).

Öz yeterlik algısı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek düzeyde öz yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz yeterlik algısına sahip kişiler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi arttırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz yeterlik algısı bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Pajares, 2002, Üredi, 2006). Nitekim öz yeterlik algısı yüksek olan bir birey zihnindeki düşünceleri kolaylıkla ifade edebilmekte, gerektiği zaman bunları uygulayabilmekte ve bunlarla ilgili yorumlar yapabilmektedir. Öz yeterlik algısı gelişmiş çocuk, kendine çok daha fazla güvenecek ve karşılaştığı olayların birçoğunda çok daha fazla sorumluluk alacaktır. Öz yeterlik algısı düşük bir çocuğun ise yaşadığı çevrede geri planda kalacağı, kendini ifade etmekten kaçınacağı beklenebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin sahip olduğu öz yeterlik

algısının öğrencinin sahip olduğu öz yeterlik algısını etkileyeceği söylenebilir (MEB, 2009).

1.1.1. Öz yeterlik Algısının Kaynakları

Bandura (1977, 1994), öz yeterlik algısını, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırmaktadır. Bunlardan birincisi “geçmiş deneyimler”dir. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir. Başarılı sonuçlar, kişinin kendi becerilerine olan inancını inşa etmesine yardımcı olmaktadır. Başarısızlıklarsa, özellikle eğer öz yeterlik algısının iyice yerleşmesinden önce olduysa, kişinin kendi becerilerine ilişkin inancını olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1986, Pajares, 2003).

Diğer taraftan Bandura (1986)’ya göre, her ne kadar öz yeterlik algıları genellikle başarıyla artmakta ve tekrarlanan başarısızlıklarla düşmekteyse de, performansın etkisi o performansın nasıl oluştuğuna ilişkin inanca bağlıdır. Başka bir deyişle, eğer kişi bir etkinlikte yeterli bilgi ve becerisi olmadığı için, etkinlik için yeterli zaman ve çaba harcamadığının farkındaysa, öz yeterlik algısı bundan etkilenebilmektedir. Dolayısıyla kişiler yaşadığı başarı ve başarısızlıklarını kişisel bir süzgeçten geçirdikten sonra öz yeterlik algıları hakkında fikir sahibi olmaktadır. Bandura’ya (1986) göre öz yeterlik algısının oluşumunda, performansın nasıl oluştuğuna ilişkin değişkenler, becerilerle ilgili ön kavramsallaştırmalar, işin algılanan güçlüğü, çaba, dışarıdan alınan yardımın miktarı, etkinliğin gerçekleştiği şartlar, başarı ve başarısızlığın zamanlamasından çok deneyimlerin bellekte yapılandırılma şekli yani insanda bıraktığı tortu önemlidir. Pajares (2002) başarılı sonuçların, yüksek öz yeterlik algısına, başarısızlıkların ise düşük öz yeterlik algısına neden olduğunu vurgulamaktadır. Pajares’e göre aslında kişinin yaşadığı deneyimler birincil veri olmalarına rağmen, yine de ham veri olarak kabul edilebilir, asıl olan bu deneyimlerin kişide yarattığı etkidir (Pajares, 2002).

Öz yeterlik algısının kaynaklarından ikincisi ise “gözlem-başkalarının deneyimleri” dir. Kişiler kendi öz yeterlik düzeyleri için bilgi kaynağı olarak yalnızca deneyimlerine güvenmezler. Birçok beklenti başkalarının deneyimlerinden kaynaklanır. Başkalarının olumsuz sonuçlar yaşamadan tehlikeli eylemlerde bulunduğunu görmek, gözlemcilerde çabalarını yoğunlaştırıp sürdürdüklerinde kendilerinde de iyileşmeler olacağı beklentisini

oluşturur. Bireyler, başkaları yapabildiğine göre kendilerinin de performanslarında en azından biraz gelişme kaydedebileceklerine ikna olurlar (Bandura, 1977). Başka kişilerin başarılarını ya da başarısızlıklarını gözlemek, kişileri etkileyebilir. Özellikle gözlemledikleri durum ya da insanlar kendilerine benzer ise aynı olay karşısında gözlemledikleri insanların performansına uygun bir performans gösterebileceklerine inanırlar. Benzer şekilde çok çaba harcamasına rağmen başarısız olan birinin deneyimlerini gözlemek de öz yeterlik inancının oluşumunda olumsuz etki gösterebilmekte ve kişinin başarıma güdüsünü zayıflatabilmektedir (Bandura, 1982; Brown ve Inouye, 1978). Öte yandan güçlü yeterlik beklentilerinin tekrarlanan başarılarla gelişmesinden sonra zaman zaman yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkileri azalma eğilimi gösterir. Aslında kişi ısrarlı çabalarla en zor engellerin bile üstesinden gelinebileceğini öğrenirse kararlı çabalarla sonradan üstesinden gelinen tek tük başarısızlıklar, kendi kendini motivasyona dayalı sabrı da güçlendirebilir. Dolayısıyla başarısızlığın kişisel yeterlik üzerindeki etkisi kısmen de olsa başarısızlığın meydana geldiği deneyimlerin zamanlamasına ve genel örüntüsüne bağlıdır (Bandura, 1977).

Kişinin çevresindeki diğer kişilerin yaşantılarından etkilenmesi kendisini söz konusu kişilere ne ölçüde benzettiği ile diğer bir ifade ile algıladığı benzerlikle ilişkilidir. Algılanan benzerlik göstergeleri yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-ekonomik durum, ırk ve etnik köken olabilir. Bunlar arasında yaş ve cinsiyet diğerlerine göre daha fazla önem taşımaktadır (Pajares, 1992). Örneğin bayan bir sporcunun başarısını izlemek kendisi de bayan olan bir gözlemcinin öz yeterlik algısını etkileyebilir. Ama gözlenen erkek bir sporcuya, gözleyen bayanın öz yeterlik algısı oluşumu bundan daha az etkilenir. Eğer insanlar gözledikleri kişinin özelliklerinin kendilerinininkinden çok farklı olduğunu düşünüyorlarsa, gözlenen davranış ve bu davranışın sonuçları, kişinin öz yeterlik inancının oluşumunda önem taşımayabilmektedir. Diğer taraftan insanlar genel olarak, hareketlerinden esinlenebilecekleri, yetkin modellerin arayışındadır. Bu tür modellerin davranışları ve düşünme şekilleri, çevrelerindeki insanlar için öğretici olmakta ve diğer insanlar bu tür kişileri model almaya eğilim göstermektedirler (Bandura, 1986).

Bandura (1986)'ya göre, ister gerçek, ister sembolik olsun, modellerin gözlenmesi, öz yeterlik algısının oluşumunu ve hemen etkinliğe dönüştürülmesini sağlamamaktadır. Gözleyen kişinin gözlemediği davranışı bilişsel olarak prova etmesi, zihinsel süzgeçlerinden geçirmesi de gerekmektedir. Doğrudan yaşanan deneyimle elde edilen

sonuç, gözlenen modelin elde ettiği sonuçla örtüşüyorsa olumlu ya da olumsuz öz yeterlik algısı daha fazla güçlenmektedir (Schunk, 1987).

Öz yeterlik algısını besleyen üçüncü kaynak da “*sözel ikna*”dır. Sözel ikna başarıya ulaşmak için kişinin kendi gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirilmesi anlamına gelmektedir (Bandura, 1986; Pajares, 2003). Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir. İnsanlar, telkin aracılığıyla geçmişte olumsuz etkilendikleri bir şeyin üstesinden başarıyla gelebileceklerine inanmaya sevk edilir. Bununla birlikte teşvik edilen yeterlik beklentilerinin kişinin kendi başarıları sonucu oluşanlardan daha zayıf olma olasılığı vardır; çünkü sözel ikna gerçek deneyimlere dayalı bir zemin sağlamaz. Hatta stres yaratan tehditler ve bunlarla başa çıkmada uzun süreli başarısızlıklar söz konusu olduğunda, telkinle oluşturulan her tür yetkinlik beklentisi rahatsız edici deneyimler yaşandığında ortadan kaybolabilir (Bandura, 1977). Diğer taraftan Pajares (2002)’e göre de genellikle negatif ikna yoluyla öz yeterlik algısının zayıflatılması, pozitif ikna ile bu inançların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır.

Sözel iknada, ikna eden kişi büyük önem taşımaktadır. Öz yeterlik algısının oluşumunda ya da güçlendirilmesinde ikna edenin güvenilirliği ve ikna ettiği konudaki bilgisi ikna sürecini etkilemektedir (Bandura, 1994). Belli bir konuda öz yeterlik algısı yüksek olan insanlar aynı ya da benzer bir konuda çevrelerindeki insanların öz yeterlik algılarını etkileyebilmektedirler. Nitekim bu kişiler olası durumları göstermek, olası problemler konusunda uyarmak, strateji ve taktikler vermek gibi sözel iknadan daha fazla yardımda da bulunabilmektedirler (Bandura, 1994).0,

Öz yeterlik algısını besleyen son kaynak ise “*fizyolojik ve duyuşsal deneyimler*”dir. Kişiler, kaygılarını ve stres karşısındaki zayıflıklarını değerlendirirken kısmen de fizyolojik uyarılmaya güvenirlir. Yüksek düzeyde uyarılma çoğunlukla performansı zayıflattığı için, bireyler kaçınma yaratacak uyarılmayla kuşatıldıkları durumlarda; gergin ve telaşlı oldukları durumlara göre daha fazla başarı beklentisi geliştirebilmektedirler. Korku tepkileri, beklenen sıkıntı verici durum için önceden uyarılma yaratarak daha fazla korkuya neden olur. Bireyler, zihinlerinde yetersizlikleriyle ilgili korku yaratıcı düşünceler canlandırarak gerçekten sıkıntıya yol açan durum esnasında yaşadıkları korkunun çok ötesine geçen düzeylerde kaygı yaşayabilirler (Bandura, 1977). Diğer

tarafından Pajares (2002), bir etkinliğe karşı duyulan yoğun duyguların o etkinliğin başarıya da başarısızlıkla sonuçlanmasını etkilediğini belirtmektedir. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse bu duygusal tepkiler öz yeterlik algılarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002). Benzer bir biçimde Schunk da (1987) olumlu ruh halinin, kişinin kendi becerilerine ve performansına ilişkin inancını olumlu yönde etkileyebileceğini, karamsarlığın ise yeterlik algısının düşmesine neden olabileceğini belirtmektedir. Ancak, öz yeterlik algısının oluşumunda rol oynayan diğer etmenler gibi duygusal deneyimler de kişinin bu deneyimleri nasıl yorumladığıyla ilgilidir (Bandura, 1986; Pajares, 2003).

Kimi yazarlar öz yeterlik algısının özel bir çaba ile artırılabilirliğini savunmaktadır. Örneğin; Schunk (1990) bir hedefe ulaşma tatmininin öz yeterlik algısını ikiye katladığını ve kişinin kendisine daha zorlayıcı hedefler belirlemesine yaradığını bunun da bireyin kazanımlarını daha da arttırdığını belirtmektedir. Öte yandan öz yeterlik algısının insan motivasyonunun, refahının ve kişisel başarılarının temelini oluşturduğu; çünkü insanların eylemlerinin istedikleri sonuçları doğuracağına inanmazlarsa hayattaki güçlüklerle karşı durabilme ve reaksiyon göstermede isteksiz olacakları belirtilmektedir (Sharp, 2002).

Zimmerman (2000) öz yeterlik algısının, öğrencilerin performans bağlamındaki detaylı değişikliklere kişisel olarak disipline edilmiş öğrenme yöntemleri ile iletişimine ve öğrencilerin akademik başarılarına aracılık etmeye duyarlı olduğunu vurgulamaktadır. Başka bir deyişle performans değişiklikleri, öğrenme yöntemleri ve akademik başarı, öz yeterlik inancını etkilemektedir. Öz yeterlik algısı kültürel ve etnik faktörlerden de etkilenmektedir. Nitekim Eaton ve Dembo (1997) motivasyonel inançla ilgili Asya-Amerika'lı ve Amerika'lı dokuzuncu sınıf iki ayrı grup öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmalarında; akademik başarısızlık korkusunun Asya-Amerikalı öğrenciler üzerinde daha yoğun görüldüğünü ortaya çıkarmışlar ve bu durumu kültürel ve etnik faktörlere bağlamışlardır.

Özetle söylemek gerekirse sosyal ve psikolojik süreçlerden etkilenen öz yeterlik algısı; yaşantılar, benzer olaylara ilişkin gözlemler, çevresel destek, bedensel ve ruhsal sağlık gibi çeşitli faktörlerle ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında öz yeterlik algısının bireylerin yaşamlarında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Çünkü bireyin bir işe başlamadan önce o

işte göstereceği performansının yeterli olduğu yönündeki inancının güçlü olması başarıya ulaşma olasılığını arttıracaktır. Öz yeterlik algısının yüksek olması kişinin işe yönelik motivasyonunu arttıracak bu sayede de iş sürecinde karşılaşacağı olası zorluklarla baş edebilmesi kolaylaşacaktır.

1.1.2. Öğretmenlere İlişkin Öz yeterlik Algısı

Öğretmen öz yeterlik algısı kavramı Bandura'nın (1994) genel öz yeterlik algısı kavramının bir parçası olarak ele alınmaktadır. Alanyazında öğretmen öz yeterlik algısı ile ilgili çok sayıda çalışma olmakla birlikte (Ashton 1984; Bandura, 1994; Gibson ve Dembo, 1984; Guskey Passaro, 1994; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) bu çalışmalar içinde öz yeterlik algısının kurucusu olan Bandura'nın çalışmalarının ön plana çıktığı ve öğretmen öz yeterlik kavramının Bandura'nın çalışmaları etrafında şekillendiği dikkati çekmektedir. Bandura (1994) öğretmenlerin öğretim ve disipline ilişkin öz yeterlik algısının yanı sıra karar alma sürecini etkileme, okul kaynaklarının kullanımında söz sahibi olma, veli katılımını sağlama ve olumlu bir okul iklimi oluşturma gibi alanlarla ilgili öz yeterlik algısını araştırmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algısı ile ilgili olarak alanyazında çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenin öz yeterlik algısını, öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadırlar. Ashton (1984) öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları; Guskey ve Passaro (1994) ise öğretmenlerin öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları olarak tanımlamaktadırlar. Diğer taraftan Büyükduman'ın (2006) Armor ve arkadaşları (1976) dan aktardığına göre öğretmenin öz yeterlik algısı, zor ve güdülenmesi düşük öğrencilerde bile, öğrenci katılımı ve öğrenmeye ilişkin istenen sonuçları almak için öğretmenin kendi becerilerine olan yargısı olarak betimlenmektedir. Benzer biçimde öğretmen öz yeterlik algısı Atıcı (2000) tarafından da öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Diğer bir

ifade ile iyi bir öğretmenlik yapabilmek için mesleki becerilerle birlikte, öğretmenin sahip olduğu bu becerileri uygulayabileceğine olan inancı da son derece önemlidir. Bu açıdan bakıldığında öğretim ortamında başarının temel unsurlarından birinin öz yeterlik algısı olduğu söylenebilir. Nitekim öğretmenin öz yeterlik algısının öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilediği dolayısıyla da öğrencilerin başarı durumunu belirlediği vurgulanmaktadır. Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmenlerin her şeyden önce yüksek öz yeterlik algısına sahip olmaları beklenmektedir (Klausmeier ve Allen, 1978).

Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi için daha çok çaba harcar, amaçlarına ulaşmaları için öğrencilerini destekler ve öğrencilerinin içsel güdülenmesini güçlendirirler (Bandura,1994). Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, başarısızlık karşısında yılgınlığa kapılmazlar, eğitim programını uygularken öncelik kullanabilirler, yeni öğretim yaklaşımları kullanırlar, öğrenci başarısı konusunda daha iyi sonuçlar alırlar ve öğrencilerini daha iyi güdüleyebilirler (Gibbs, 2002).

Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olup olmaması ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirip geliştirmemesiyle de doğrudan ilgili olduğu belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğ. 1998). Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan sınıf öğretmenleri arasında önemli sınıf içi davranış farklılıklarının olduğu (sınıf düzeni, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere verilen dönütler gibi) ve bunun da öğrencinin başarısında farklılaşmalara neden olduğu belirlenmiştir (Çapri ve Kan, 2006; Özkan, Ö., Tekkaya C. ve Çakıroğlu J. 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bandura (1994) öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin ve öz yeterlik beklentisinin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenin nitelikleri ile ilişkili olarak ele alındığı dikkati çekmektedir. Alanyazında etkili öğretmenlerin niteliklerinin mesleki ve kişisel olmak üzere iki başlık altında ele alındığı görülmektedir (Demirel, 1999; Erden, 1998). Öğretmenin hoşgörülü, sabırlı, açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı, sevecen, anlayışlı, esprili, yüksek başarı beklentisi olan, cesaretlendirici ve destekleyici olması kişisel nitelikleriyle ilgilidir. Genel kültür düzeyi, konu alanı bilgisi, meslekî beceri ve yeterlikler

(öğretim sürecini planlama, çeşitlilik getirebilme, süreyi etkili kullanma, katılımcı öğretim ortamı düzenleme, öğrencilerdeki gelişimi izleyebilme) ise meslekî niteliklerle ilgili ölçütlerdir (Şeker, Deniz, Görgeç, 2004). Milli Eğitim Bakanlığının web sayfasında yer alan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Alanları”na göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlik alanları; kişisel ve meslekî değerler-meslekî gelişim alanı, program ve içerik bilgisi, öğrenciyi tanıma becerisi, öğrenme ve öğretme süreciyle ilgili yeterlikler, öğrenmeyi ve gelişimi izleme ve değerlendirme becerisi ve okul, aile ve toplum ilişkilerine vakıf olma becerileri biçiminde sıralanmaktadır (<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>).

Diğer taraftan öz yeterlik algılarına bağlı olarak öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin de değiştiği belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Schmitz (2000) öz yeterlik beklentisinin, meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu belirtmekte ve öz yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenler olduklarını iddia etmektedir. Diğer yandan etkin öğretilme öğrenmenin etkilenebileceğine inanan ve öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve öğrencilerine etkin dönütler verecekleri belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Rauden ve arkadaşları da öğretmen öz-yeterliğinin dünya çapında bir nitelik olmadığını ve öğretmen öz-yeterliğine ilişkin algıların durumsal olabileceğini belirtmektedirler (Welch, 1995, Yılmaz ve diğ., 2004).

Ülkemizde yapılan bir çalışmada da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin (Geçtürk ve Memiş, 2009) öz-yeterlik algılarının çalıştıkları okul türüne göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin incelendiği çalışmada, öz yeterlik algısı düzeyinin resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler lehine yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacılar bu bulguyu, özel okulda çalışan öğretmenlerin bir daha ki yıl aynı okulda çalışabilmelerinin idare, veli ve öğrenciler tarafından performanslarının değerlendirilmesine bağlı olduğu ve kendilerinin genel olarak ve öğretmenliğin bütün alanlarında yeterli hissetmeleri gerektiğine inanmalarına bağlamışlardır. Başka bir çalışmada ise öz yeterlik algısının çalışılan öğrenci grubunun niteliği ve öğretim yapılan konuya göre farklılaştığı belirlenmiştir (Riggs ve Enochs, 1990). Bu noktadan hareketle normal öğrenci profilinden oldukça farklı özellikler göstermeleri bakımından, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere

eğitim veren retmenlerin öz yeterlik algularının da normal eğitim veren retmenlerin öz yeterlik algularından çeşitli biçimlerde farklılaşması beklenebilir.

1.1.3. Özel Eğitim retmenlerinin öz yeterlik Alguları

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan retmenlerin normal eğitim yapan retmenlere göre daha özgün bir konumda oldukları ve öz yeterliklerinin de bu özgün konumdan etkilenebileceği söylenebilir. Zihinsel yetersizliğin kabul gören tanımı Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizliği Olanlar Birliğinin (AAIDD) zihinsel yetersizlik tanımıdır. Bu tanım içinde, bu bireylerin zihinsel işlevlerde, kavramsal, sosyal ve pratik uyumsal becerilerinde anlamlı sınırlılıklar gösterdikleri yer almaktadır (Eripek, 2005; Luckasson ve diğ, 1992). Eripek'e (2005) göre zihinsel yetersizliği olan bireyleri normal yaşitlarından ayıran en belirgin özellikleri öğrenmede gösterdikleri yetersizlikleridir. Bu yetersizlikler ise bu öğrencilerle çalışan üretmenler için önemli ve en zorlayıcı faktör olduğu söylenebilir. Diğer bir ifade ile zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan retmenlerin çocukların doğasından kaynaklanan zorluklar ve engellerle karşı karşıya oldukları bu nedenle de bu retmenlerin öz yeterlik algularının diğer retmenlerden farklı olabileceği akla gelmektedir. Nitekim Bandura (1977) retmenlerin özellikle zor öğrenen öğrencilerin başarıları ve öğrenmeleri üzerinde ne derece etkili olabildiklerine ya da bu alandaki yeteneklerine ilişkin yargularının öz yeterlik algularının en önemli lt olduğunu belirtmektedirler.

zgn konumlarından kaynaklı olarak, alanyazında zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan retmenlerin yeterlikleri üzerinde sıkça durulduğu dikkati çekmektedir. Akçamete (2002) zel eğitim hizmetlerin kalitesinin büyük oranda bu alanda çalışan retmenlerin yeterliliğine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Bu retmenlerin istekli, ilgili, sabırlı, sevecen ve şefkatli olmak gibi bazı kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiği ve bu özellikleri gösteren bireyler arasından titizlikle seçilmelerinin önemi vurgulanmaktadır (ağlar, 1979). Ayrıca bu retmenlerin zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimleri alanında çalışabilmeleri için yeterli donanıma sahip olmaları diğer bir ifade ile bu retmenlerin genel retmen yeterlikleri yanında zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimleri alanında da yeterli olmaları gerekmektedir. Nitekim genel eğitim retmenliği yeterliklerine sahip olmadan zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri alanında başarılı olabilmek mümkün olmamaktadır (DPT, 2001).

Alanyazında zihinsel yetersizliği olan çocukların öğretmenlerinin sahip olmaları beklenen yeterliklerin çeşitli yazarlarca ele alındığı görölmektedir. Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikleri; bu çocuklara eğitim verebilmek için gerekli olan akademik beceriler, zihinsel yetersizliğin sosyal uyum ve kişilik gelişimi üzerindeki etkisi ile yetişkin kişiliği hakkındaki bilgisi, eğitim ve mesleki yönlendirmeye ilişkin yeterlik, sosyal ve kişisel problemlerle ilgili danışmanlık becerileri ile eğitim ve toplum içindeki bireylerle ilişki kurup bu ilişkiyi sürdürebilme becerileri olarak sıralamaktadır (Ho, 1990). Alanyazın incelendiğinde zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin sahip olmaları gereken veya kendilerinden beklenen özellikler ve yeterlik alanları sıralanmakla birlikte bu öğretmenlerin kendi öz yeterlik algılarının ruh sağlıkları üzerindeki etkileri veya psikolojik doğurgularının yeterince ele alınmadığı dikkati çekmektedir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarıyla ilgili araştırmalara bakıldığında ise, araştırmaların büyük çoğunluğunun yurtdışında yapılmış araştırmalar olduğu görölmektedir. Bu araştırmalar incelendiğinde yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerle, düşük öz yeterlik algısına sahip öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler üzerindeki etkilerinden söz edildiği görölmektedir. Soodak ve Podell (1993) yaptıkları araştırmada öz yeterlik düzeyi düşük olan öğretmenlerin yetersizlik gösteren öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesi yönünde olumlu görüş belirtmediklerini ortaya koymuşlardır. Allinder' in (1994) yaptığı çalışma ise öğretmen öz yeterlik algısının öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğunu destekler niteliktedir. Brownell ve Pajares (1996), öğretmen öz yeterlik algısının, kaynaştırma uygulamasına katılan özel gereksinimli öğrencilerin öğretimleriyle ilgili başarıyı doğrudan etkilediğini ve öğretmenlerin özel eğitimle ilgili aldıkları hizmet öncesi eğitimi değerlendirmelerini ve özel eğitimle ilgili olarak meslektaşlarıyla etkileşim düzeylerini kendilerini algılamalarına bağlı olarak etkilediğini göstermektedir. Bir diğer deyişle öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenler özel gereksinimi olan öğrencilere karşı daha olumlu bakış açısına sahip olmakla birlikte, öğrencilerin başarılı olmasını sağlamaktadırlar.

Gordon (2001) da benzer biçimde öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin problem davranışı olan öğrencilerini kronik bozukluğa sahip olarak nitelemediklerini, öğrenci davranışlarında daha fazla gelişme beklediklerini, sınıftaki problem davranışlarla baş etmede kendilerine daha fazla güven duyduklarını belirtmekle birlikte, öz yeterlik düzeyi

düşük öğretmenlerin öfkeli ve stresli olduklarını ve sınıf yönetiminde daha şiddetli cezalandırma yöntemleri kullanma eğiliminde olduklarını vurgulamaktadır.

Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan öğretmen öz yeterliği çalışmalarına bakıldığında bu alan da sınırlı sayıda çalışmanın var olduğu görülmektedir. Cora (1997), yaptığı çalışmada özel eğitim alanındaki lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin diğerlerine göre kendilerini daha yeterli bulduklarını belirtmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yeterlik düzeyleri, alanda çalışma süresi, cinsiyet ve çalışmalarının temel nedenleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur.

Diken (2006), yaptığı çalışmada öğretmen yeterliği ile kaynaştırmaya ilişkin görüşler arasında orta derecede olumlu bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, kendini zihin engelli öğrencilerle çalışmada yeterli hisseden öğretmen adayları aynı zamanda zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir.

1.2. Stres

Stres Latince “estricia” kelimesinden türemiş bir kelimedir (Baltaş ve Baltaş., 1998). Stres 17 yüzyılda felaket, bela, dert ve keder gibi anlamlarda kullanılmış, 18. ve 19. yüzyıllarda kişinin ruhsal ve bedensel yapısına yönelik baskı ve zorlanmayı ifade eden bir terim olarak görülmüştür. 21. yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte psikolojik bir kavram olarak akademik çalışmalarda yaygınca kullanılmaya başlanmıştır (Gümüşay, 1997). Stres kavramı, insanlık tarihi kadar eski olmasına karşın net bir tanımını yapmakta çoğu zaman zorlanılmıştır. Her insanın kendine özgü bir stres yaşantısının olması (Akman, 2004) kavramın tanımının yapılmasını zorlaştırmaktadır.

19. yy’da stres kavramı tıp alanında ilgi odağı olmaya başlamış ve bazı hastalıkların nedeni olarak görülmüştür. Bu bağlamda stres tamamen fizyolojik bir tepki olarak değerlendirilmiştir. Cannon, stresi soğuk, oksijensizlik, kan şekerinin düşmesi gibi koşullar nedeniyle homeostasisin bozulması durumu olarak ele almıştır. Organizmanın tehlike karşısında “kaç ya da savaş” tepkisini stres olarak ele alan Cannon bir bakıma ilk stres çalışmalarını yapmıştır (Köknel, 1989). Stresi fizyolojik açıdan en detaylı biçimde ele alan kişi Hans Selye’dir. Selye, 1946’dan 1950’ye kadar kuramın genel çerçevesini

hazırlamış ve stresi organizmanın tepki verdiği *uyarıcı* olarak tanımlamış daha sonra ise farklı dış uyaranlara karşı organizmanın verdiği *cevap* anlamında kullanmıştır.

Selye tarafından organizmada zorlanma sonucu ortaya çıkan tepki olarak görülen stres, çeşitli yazarlar tarafından, insanın içinde yaşadığı ortamı olumsuz olarak değerlendirmesi sonucu içine düştüğü durum, alışlagelen davranış kalıplarının yetersiz kaldığı durumlarda ortaya çıkan tepki, organizmanın zararlı ortamlara tepkisi ve organizmanın gereksinimlerinin, kaynaklarını aştığında ortaya çıkan durum olarak da tanımlanmıştır (Morgan, 1991). Çağdaş insanın gereksinimlerini her zaman kolayca giderememesi ve doyum ararken kendi içinde ya da çevresinden gelen engellerle karşılaşması sonucu yaşanan zorlantı da stres olarak ele alınmaktadır (Gençtan, 1992). Öztürk (2001) ise stresin organizmanın dengesini bozabilen herhangi bir etken olduğunu ve stresin biyolojik, psikolojik ve sosyolojik düzeylerde yaşanabileceğini ayrıca stresin şiddetinin, süresinin ve kişinin ona verdiği anlamın önemli olduğunu belirtmektedir. Yapılan tanımlardan yola çıkıldığında stres, bireyin zorlantılı yaşantılar ve durumlar karşısında duyduğu ruhsal ve bedensel tehdit algısı ve bu tehdit algısına kişinin belli bir anlam yüklemesi sonucunda oluşan bir gerilim durumu olarak değerlendirilebilir.

Stresle ilgili kuramsal yaklaşımlar ve açıklamalar incelendiğinde stres türlerinin farklı biçimlerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte stresi açıklamaya dönük yaklaşımlar incelendiğinde temelde iki ana nokta üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi stresin çevresel uyarıcılar ve/veya bunlara gösterilen tepkiler olarak değerlendirilmesi (Azizoğlu, 1993; Cannon 1932; Selye 1950) diğeri ise bu çevresel olaylara ilişkin olarak bireyin değerlendirme ve algılarını temel almasıdır.

Selye (1977) stresi “*olumlu stres ve olumsuz stres*” olarak ikiye ayırmaktadır. Selye stresin her zaman zarar verici, kötü ve kaçınılması gereken bir durum olmadığını; stresin olumlu ve olumsuz türlerinin bulunduğunu, bireyler arasında çeşitli uyaranların stres olarak algılanması gerektiğini ve bunlarla başa çıkma becerileri arasında önemli farklılıklar olduğunu belirtmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Şahin, (1994)’e göre olumlu stres durumunda birey kendisini enerji dolu hisseder, kararları hızlı ve kolayca verir, baskılar altında bile sakin kalabilir. Öte yandan ortaya çıkaran nedenler farklı olsa da ‘çok az stres’ ve ‘aşırı stres’e bağlı belirtiler birbirine benzemektedir. Bu belirtiler uyku örüntülerinde değişimler, ilişkilerdeki gerginlikler, iştahdaki değişimler, içe çekilme,

güdü kaybı, sinirlilik, işe geç kalma ya da hiç gitmeme, kazalar ya da yanlış verilen kararlardır.

Houston (1987) stres kavramını genel olarak üç farklı kuramsal yaklaşım çerçevesinde açıklamaktadır. Bunlardan birincisi uyaran yönelimli kuramlar, ikincisi tepki yönelimli kuramlar, üçüncüsü ise etkileşimsel kuramlardır. *Uyaran yönelimli kuramlar*; stresi organizmanın çevresinde yer alan uyaranlardaki gizil güç olarak ele almaktadır. Buna göre, çevrenin birey için baskıcı ve zorlayıcı yönleri bireyde stres yaratmaktadır. *Tepki yönelimli kuramlar*, stresin çevre (içsel ve dışsal) tarafından gelen baskı ve zorlamalar sonucu organizmanın fizyolojik sisteminde ortaya çıkan bir savunma olarak ele almaktadırlar. Bu kuramlar kişilik özelliklerinin stres üzerindeki önemini ortaya koymuş olsa da bu görüş çevre etkilerini fazlaca dışta bıraktığından eleştirilere hedef olmuştur. *Etkileşimsel yönelimli kuramlar ise* önceki iki yaklaşımda bireyin göz ardı edildiğini, bireysel farklılıklardan doğabilecek değişkenlerin ele alınmadığını ileri sürmekte ve bireyin algısal, bilişsel ve fizyolojik özelliklerinin çevreyi etkileyebileceğini ve onun önemli bir parçası olabileceğini ortaya koymaktadırlar (Day,1992).

Jessie Bernard stresi *zevk veren ve zevk vermeyen* olarak ikiye ayırmıştır. Bunlardan birincisi yaşandıkça neşe, canlılık ve kazanç sağlayan, istenmesi gereken bir durumdur. Hans Selye (1977)'de konunun bu boyutu üzerinde durmuş ve stresin sadece zevk vermeme ile eşanlımlı olup olmadığı sorusuna cevap aramıştır. (Töremen, 2001). Ancak stresin bu olumlu yanı onun derecesi ve düzeyiyle ilgilidir. Belli bir orandaki stres bireyi hazırlanmaya ve daha yeterli hale getirmeye yönelir. Söz gelimi, sınavlar sırasında bireyin kaygısı onu daha çok çalışmaya, okumaya ve öğrenmeye yönelir. Ancak bunun düzeyinin artması durumunda da başarısızlık ve ketlenme görülebilir. Stresin ne kadarının yararlı olabileceği konusu hala tartışılmaktadır (Aktaş ve Aktaş, 1987).

Farklı stres türlerinin birey üzerinde farklı biçimlerde etkili olması söz konusudur. Biri için stresli olarak algılanan bir durum, bir başkası için stresli olarak değerlendirilmeyebilir (Zoraloğlu, 1998). Bedensel açıdan organizmada belirli bir uyarana karşı özelleşmemiş bir tepki zinciri oluşurken, psikolojik olarak olayın stres verici bir nitelik kazanması 'özel' etkenlere bağlıdır. Bu özel etkenler, Sinirlilik, A tipi kişilik özelliklerine sahip olma, başa çıkma kaynaklarının sınırlılığı, algılama düzeyi, yaş, cinsiyet ve genetik özellikler gibi değişkenler stresin yaşanma biçimi ve şiddetini etkileyen kişilik boyutuyla ilgili bireysel

özellikler olarak ön plana çıkmaktadır (Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987). Nitekim aynı çevre etkenleri bütün insanlar tarafından aynı biçimde yorumlanmamaktadır (Baltaş ve Baltaş 1998; Özkalp, 1989; Öztürk, 2001). Kişiler olaylara yükledikleri anlamalara göre yanıtlar verirler. Buna karşın stres yaratan faktörler kişilere göre farklılaşsa da strese verilen tepkiler her bireyde aynı olmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1998). Bu noktada stres yaşantısında kişisel özellikler ve kişisel algı önem kazanmaktadır. Nitekim Mc Grath (1970)'e göre stresin objektif taleple organizmanın bu talebi karşılayabilme yeterliliği arasındaki dengesizlikten değil, algılanan taleple algılanan yanıt yeterliliği arasındaki dengesizlikten kaynaklandığını vurgulamaktadır (Zoraloğlu,1998). Diğer taraftan bazı durumlarda stres, uyarıcı ile aynı şey gibi algılanmakla birlikte gerçekte stres ve uyarıcı farklı şeylere karşılık gelebilmektedir. Nitekim Şahin (1994) herhangi bir uyarıcının stres oluşturucu olabilmesi için, belli bir duyu organı için önceden programlanmış olan rahatlık eşiğini aşmış sistemin dengesini bozması gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir ifade ile kişinin uyarıcıyı stres verici olarak değerlendirmesi ve gerilmesi gerekmektedir. Gerilim ise stres durumunun sistem üzerindeki etkisidir. Gerilim nedeniyle sistem stres durumunda olduğu bilgisini alır ve dengeye dönmek için bir bedel öder. Bu, sistemin uyarıcıyı bertaraf etmek için harcadığı fiziksel enerjidir ve herkes için benzer bir biçimde işler. Buna karşın rahatsızlık, sıkıntı ve mutsuzluk ise gerilimin öznel olarak yaşanma biçimidir (Şahin,1994).

Stresin tanımları ve işleyişi göz önüne alındığında, yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim stres yaşamın devam ettirilmesi için gerekli olan bir uyarılma durumudur. Stres karşısında yaşanan uyarılma durumu bireyin çevresindeki uyarılara uygun tepki vermesini sağlamaktadır. Selye “sıfır stresin ölüm” olduğunu vurgulamaktadır. Stresiz olduğunda birey, çevreden gelen etkilere tepki vermeye yetecek enerjiden yoksundur. Öte yandan yaşanan stresin derecesi son derece önemlidir. Nitekim aşırı stres ölümcül olabilir. Çünkü aşırı stresli olunması halinde birey, aşırı enerji sarf etmekte ve tükenmektedir. Kısaca söylenecek olursa stres her iki uçta da birey için tehdit olmaktadır uygun derecede olduğunda yaşamsal işleve sahip bir durumdur (Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. 1994). Diğer bir ifade stresin yaşamı kolaylaştırıcı veya tehdit edici olmasında ölçüt stresin yaşanma derecesidir. Günümüzde bireyler, her alanında kendini hissettiren zorlamalarla dolu bir yaşamla karşı karşıyadır. Bu zorlamalar bireyin psikolojik dengesini bozarak, bir taraftan yaşamın devamı için gerekli olan enerjiyi açığa

çıkarken, diğer taraftan tüm enerjisini yok edebilecek bir paradoksla bireyi çaresiz, savunmasız ve zayıf bırakabilmektedir (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005).

Stresin bireyin yaşamındaki doğurgularını anlamlandırabilmek için stresin yaşanma biçimi üzerinde de durmak gerekmektedir. Alanyazında strese verilen tepkilerin iki boyutta ele alındığı dikkati çekmektedir. Bunlardan biri tüm canlı sistemlerde gözlenen fizyolojik tepkilerdir. Bunlara aynı zamanda genel uyum sendromu adı verilmektedir. Bu sırada hareket halinde olan alt sistemler endokrin sistemi ve otonom sinir sistemidir (Şahin,1994). Genel uyum sendromu Selye tarafından ortaya atılan ve kişinin stres verici durum karşısında verdiği tepkileri aşamalı olarak ele alan bir yaklaşımdır. Genel uyum sendromu alarm reaksiyonu, direnç ve tükenme olmak üzere üç basamaktan oluşmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1998).

Alarm reaksiyonu basamağında organizma bir ‘şok’ içindedir. Bu basamak homeostatik dengenin bozulduğu ve gerilimin yaşandığı andır (Şahin, 1994). Vücut ısısı ve kan basıncı düşer. Hemen ardından konturşok dönemine girilir. Organizma bu durumla başa çıkabilmek için aktif fizyolojik girişimde bulunur (Baltaş ve Baltaş, 1998). Amaç ‘savaş ya da kaç’ tepkisini oluşturarak organizmayı tehlikeden korumaktır. Alarm reaksiyonu evresini takip eden *direnç döneminde* vücudun direnci normalin üzerine çıkar. Vücudun bu durumdan kaçmak veya ona uyum sağlamak zorunda olduğundan başka stres vericilere direnci düşer. Örneğin vücut aldığı bir toksine karşı direnç döneminde ise soğuk algınlığı direnci düşüktür. Eğer direnç dönemi başarı ile aşılsa beden normal koşullarına döner, başarısız olunursa beden kuvvetten düşer ve çöker (Baltaş ve Baltaş, 1998). Strese verilen tepkinin son aşaması *tükenme dönemidir*. Stres verici olay çok ciddi ise ve uzun sürerse, organizma için tükenme basamağına geçilir. Bazen bu dönemde yeniden alarm reaksiyonu ortaya çıkar. Bedensel dinlenme ile vücut kendisini onarsa da başa çıkılamayan durumlar karşısında denge bozulur ve uyum enerjisi biter. Bunların ardından tükenme ve bitkinlik dönemine girilir (Baltaş ve Baltaş, 1998).

1.2.1. Stresin Sonuçları

Alanyazın incelendiğinde, organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırlarını tehdit eden ve çoğunlukla arzu edilmeyen bir dizi sonuca yol açan stresin, günümüz insanının mutsuz bir yaşam sürmesinde en önemli faktörlerden biri olarak görüldüğü bu nedenle de bilim adamlarının bu kavram üzerinde daha yoğun bir biçimde durdukları dikkati çekmektedir.

Stres üzerinde sıklıkla durulmasının en önemli nedenlerinden birisi stresle ilgili hastalıkların her geçen gün daha da yaygınlaşması; bir başkası ise stresin iş yaşamında hata ve kazaları artırarak sağlıkla ilgili birçok harcamaya neden olması ve iş verimliliğini düşürmesidir (Işıkhan, 2004, Ertekin, 1993). Öte yandan stres sonucunda oluşan olumsuz sonuçlar ölüme kadar gidebilmektedir. Ancak ölüm aşamasına varmadan önce bedenin strese çeşitli düzey ve türde tepkiler verdiği ve bu tepkilerin de psikosomatik hastalıklara yol açtığı belirtilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998; Işıkhan, 2004). Bireyin stres karşısında verdiği tepkiler bedensel tükenmeye yol açmakla birlikte bedenin strese karşı savaşması son noktaya kadar devam etmektedir. Eğer beden savunması strese karşı koyabiliyorsa birey genel uyum sağlamak için mücadelesini devam ettiriyor demektir. Bu çaba sonucunda da uyum sağlamaya dönük bedensel, davranışsal ve ruhsal çeşitli tepkiler ortaya çıkmakta bunun sonucunda da psikosomatik rahatsızlıklar ortaya çıkmaktadır. Selye (1977) psikosomatik sonuçların ortaya çıkmasında stresin şiddetinin, stresin kronik olup olmayışının ve bireyin strese karşı genel uyumunun bozulup bozulmamasının en önemli faktörler olduğunu belirtmektedir (Baltaş ve Baltaş 1998).

Baltaş ve Baltaş (1998) strese verilen tepkilerin uzun zaman diliminde kronik hastalıkların gelişmesine zemin hazırladığını vurgulamaktadırlar. Bu hastalıklar baş ağrısı, yüksek tansiyon, kalp rahatsızlığı gibi bedensel rahatsızlıklar olabildiği gibi, psikolojik ve zihinsel hastalıklarda olabilmektedir. İnsanlar edinmiş oldukları davranış kalıplarına ve zihinsel özelliklerine göre stres karşısında psikolojik tepki olarak geri çekilme, kabullenme, karşı koyma veya korku, endişe, depresyon gibi duygusal problemler geliştirebilirler. Öte yandan dikkatin azalması, zihni bir konu üzerinde toplama güçlüğü, çeşitli konular arasında ilişki kurma güçlüğü, aşırı unutkanlık ve takıntılı düşünceler de stres sonucunda oluşan zihinsel düzeydeki problemlerdir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Öte yandan stresin birey üzerinde aşırı alkol tüketimi, aşırı sigara kullanımı, uyuşturucu bağımlılığı ve aşırı yemek gibi davranışsal; dolaşım sistemi sorunları, kalp ve damar hastalıkları, üreme sistemi hastalıkları gibi fizyolojik ve depresyon, işte başarısızlık ve uykusuzluk gibi psikolojik boyutta olumsuz etkilerinin olabileceği belirtilmektedir (Işıkhan, 2004). Kısaca stres, mutsuzluk yarattığı kadar insanların sağlığını da tehlikeye atmakta, aile yaşamında ve kendi iç dünyasında huzursuzluk, tükenmişlik ve bıkkınlık yaşamalarına neden olmaktadır (Artan, 1986).

Bireyler üzerinde fizyolojik ve psikolojik yıkımlara neden olmanın yanında stres iş yaşamında da olumsuz sonuçlara yol açmaktadır. Nitekim stresin çalışan kişilerde uzun ve kısa dönemde örgütsel faaliyetlerde verimliliği, etkililiği ve performansı ve sonuçta da örgütsel başarısını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Tutar, 2000). Stres bireyin işteki performansının düşmesine, işe devamsızlık yapmasına ve bireyin yabancılaşmasına neden olmakla kurumlar üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Işıkhan, 2004).

Öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada stresle ilgili olarak, genç öğretmenlerin stres karşısında yaşlı öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, ayrıca strese bağlı olarak öğrencilere karşı sergilenen olumsuz tutumların erkek öğretmenlerde kadınlara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir (Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987). Diğer yandan strese karşı verilen tepkilerin ortak olduğunu savunan araştırmacılar da bulunmaktadır. Gotlib ve Hammen'a (1997) göre, yetişkinlerde stresli yaşam olayları karşısında verilen tepkiler genellikle benzerdir. Örneğin stres verici durumlar ile depresyon çoğunlukla birbirini takip eder. Bu açıdan bakıldığında strese uzun süre maruz kalmak depresyonun bir işareti olarak değerlendirilebilir ve bu süreç çoğu kez aynı şekilde işler.

1.2.2. İş Stresi

Stresle ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde iş stresi, stresin önemli boyutlarından biri olarak ele alınmaktadır. Fazla iş yükü, bireylerarası ilişkiler, karar verme sürecine katılamama, örgüt iklimi, fiziki koşullar, işyerindeki sosyal ve uzmanlık desteği gibi örgütsel değişkenlerle ilgili örgütsel boyuttan kaynaklanan stres genel stresin önemli bir boyutudur (Friedman, 1991). İş stresinin, stresin önemli bir boyutu olarak ele alınmasının en önemli nedenlerinden birisinin işin bireyin yaşamındaki öneminden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim iş sadece kişinin yaşamını idame etmesinin yolu değil aynı zamanda kişinin toplum içindeki statüsü, yaşamın anlamı ve varoluş biçimini de sağlayan hayati bir işleve sahiptir. Çalışmak kişinin modern toplumun bir parçası olmasını sağlar (Iacovides ve diğ. 2003). Bu açıdan bakıldığında belli bir işe sahip olmak belli bir yaşama biçimine sahip olmakla aynı anlama gelmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Nitekim Freud, insanın sağlığını koruyan iki temel faktörden birinin kişinin çalışması ve işini sevmesi olduğunu belirtmektedir. Freud kişinin işini sevmesinin bir bakıma hayatını sevmesi anlamına geldiğini belirtmektedir (Cüceloğlu, 1991). Bu nedenlerle iş hayatının, insanın çalışırken

geçirdiği saatleri fazlasıyla aşan ve hayatın her cephesine yayılan bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1998).

İnsan yaşamında bu denli öneme sahip olan iş yaşamının, sadece kişinin doyumunun ve sosyoekonomik statüsünün kaynağı değil aynı zamanda stresin de önemli kaynaklarından biri olduğu belirtilmektedir (Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, St. Ve Kaprinis, G. 2003). Kişinin yaşamına birden bire stres girmeye başladığı zaman bu olumsuz yaşantıdan kurtulmak kolay olmaz. Çünkü kişinin o zamana kadar işinde yerine getirmesi gereken farklı ve yabancı olduğu bir durum ortaya çıkmakta ve kişinin bu yeni ve farklı durumla başa çıkmasını gerektirmektedir (Iacovides ve diğ., 2003). Bu durum ise bireyin iş stresi yaşamasına yol açmaktadır. İş stresi, bireyin yapılacak işe ilişkin yeteneklerine, fiziksel ya da psikolojik nedenlere bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyde gerilim yaratan durum olarak tanımlanmaktadır (Clegg, 2001). İş ortamındaki belirli rol ve görevleri yerine getirirken bireyin yaşadığı stres, örgütsel veya mesleki stres olarak da adlandırılmaktadır (Pehlivan-Aydın, 2002).

İş stresi her ne kadar mesleki tükenmişlik, iş veriminin düşmesi ve sağlık sorunlarına yol açsa da temelde iş stresinin iş verimi ile yakından ilişkisi bulunmaktadır. Stres, düzeyine bağlı olarak iş performansını arttırabilir ya da azaltabilir. Stres-performans modelinde stres ile performans arasında ters U biçiminde bir ilişki vardır. Stres yoksa iş mücadelesi de yok demektir ve performans düşük olma eğilimindedir. Stres yükseldiğinde performans da yükselme eğilimindedir. Az stres genel uyarılmışlık düzeyini, dolayısıyla da tepki yeteneğini arttırır, birey görevini daha iyi ve daha çabuk yapar. Artan stres bir noktadan sonra bireyin günlük performans kapasitesini tepe noktaya ulaştırır. Bu noktadan sonra artan stres verimi düşürme eğilimindedir. Stresin derecesi ve süresi arttıkça, çalışan onunla başa çıkabilme yeteneğini kaybetmekte, karar verememekte ve ne yapacağı belirsiz hale gelmektedir. Eğer stres çok fazla yükselirse performans sıfıra düşmektedir; çalışan yıkılmakta, çalışmak istememekte, işi terk etmekte ya da stresle yüzleşmemek için işe gelmeyi reddetmektedir (Robbins, 1996).

1.2.3. İş Stresinin Nedenleri

İş stresinin nedenleri pek çok iş için ortak özellikler göstermekle birlikte çeşitli kaynaklardan beslenmektedir. İş stresi bazen insanların önem verdikleri konularda kaybetme, engellenme ya da cazip fırsatları kaçırma söz konusu olduğunda ortaya

çıkabilmektedir (Torun, 1996). Kimi yazarlar iş stresinin temel kaynağının bireyden beklenen ile bireyin bu beklentileri karşılamak için sahip olduğu beceri ve yetenekler arasındaki dengesizlik olduğunu belirtmektedirler (Işıkhan, 2004). Diğer yandan iş stresini besleyen kaynaklar bireyle ve bireyin çevresiyle (Yates, 1989), bedensel ve psikolojik yapıyla (Cüceloğlu, 1991) ya da örgüt yapısı, örgüt iklimi, fiziki çevre koşulları, yapılan iş, kariyer gelişimi ve işletme içi ilişkiler ile (Özkalp ve Kırel, 2005) ilgili olabilmektedir.

Folkman ve Lazarus (1985) iş yerindeki pek çok neden yanında işin kendisinin de önemli bir stres kaynağı olduğunu; özellikle de rol belirsizliğinin, rol çatışmalarının yaşandığı ve çalışanın işi üzerindeki kontrolünün çok az olduğu işlerin, stres yarattığını belirtmektedir (Bilek, 2001). İşlerin yürümesi üzerinde insanlar daha az kontrole sahiplerse daha yüksek stres ve doyumsuzluk duyarlar (Robbins, 1996). Öte yandan iş yerindeki stres kaynaklarından bazıları, maaş artış talebinin reddedilmesi ve düşük ücret gibi görünen nedenlerdir. Ancak iş yerinde kişilerarası ilişkilerde yaşanan zorluklarda olduğu gibi bazı nedenler ise çok belirgin değildir ve iş yerinin doğasında bulunan bazı özelliklerden kaynaklanır (Şahin, 1994).

İş stresi yaratan durumlardan birisi de iş yükünün fazlalığı ile ilgilidir. Fazla iş yükü, bir işin yapılması için bireyin yeteneğini ya da zaman sınırını geçtiğinde ve iş gereklerinin aşırı olması durumunda ortaya çıkmaktadır. İş yükü niceliksel ve niteliksel olmak üzere iki yönden ele alınabilmektedir (Greenberg ve Baron, 1997). Yapılacak pek çok işin olması ya da verilen yetersiz zamanda bir işi tamamlamaya çalışmak niceliksel fazla iş yüküdür. Bu durumda bireylerin aşırı çalışması ve zamana karşı yarışması söz konusudur. Niteliksel fazla iş yükü ise, bireylerin işlerini tamamlamak için gerekli beceriden kendilerini yoksun hissetmeleri durumunda ortaya çıkar (Greenberg ve Baron, 1997).

1.2.4. İş Stresinin Sonuçları

İş stresi insanların hem bireysel yaşamlarında hem de toplumsal boyutta göz ardı edilemeyecek ölçüde olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Nitekim Batlaş ve Baltaş(1998) iş hayatından kaynaklanan stresin sonuçlarının, doğrudan veya dolaylı olarak dünya üzerindeki herkesi ilgilendirdiğini belirtmektedir. Diğer taraftan iş stresi de genel anlamda stresin yarattığı sonuçlara çok benzer sonuçlar doğurmaktadır. Alanyazın incelendiğinde iş stresinin yarattığı en önemli sonuçlardan birisinin tükenmişlik olduğu dikkati çekmektedir. İlk kez Freudenberger tarafından ortaya atılan tükenmişlik kavramı,

genelde mesleki stres ile birlikte meslek stresinin bir türü ya da bir sendrom olarak ele alınmaktadır (Girgin ve Baysal, 2005). Tükenmişlik, fiziksel rahatsızlıklarla karakterize edilen ve genellikle yapılan işe ilişkin stresin kronikleşmesi sonucunda ortaya çıkan ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu olarak ifade edilmektedir (Akgemci, Öğüt ve Demirsel, 2007). Yoğun ve uzun süreli stres durumunda ortaya çıkan tükenmişlik fizyolojik, psikolojik ve davranışsal sorunlar yaratmakta bu sorunlar da duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının düşmesine zemin hazırlamaktadır (Torun, 1998). İş stresiyle birlikte ele alınan diğer bir kavram da iş doyumu kavramıdır. Glomb ve diğerleri (1999), iş stresinin iş doyumuyla ilişkili olduğunu, yüksek iş stresi belirten bireylerin işlerinden daha az doyum aldıklarını ve daha fazla psikolojik sıkıntı belirttiklerini ortaya koymuşlardır. Şahin ve Durak Batıgün (1997) de iş doyumunu azaldığında stres belirtilerinin arttığını gözlemişlerdir.

İş stresinin önemli sonuçlarından bazılarının bireyin ruhsal ve fiziksel sağlığı ile ilgili olduğu dikkati çekmektedir. Margolis ve Kroes (1974) 'e göre iş stresi sonucunda kişinin psikolojik ve fiziksel dengesinin bozulduğunu belirtmektedir (Önsan, 1996). Özellikle iş yerinde uzun süre stres faktörlerine maruz kalmanın bireyde migren, hipertansiyon, koroner arter hastalığı gibi fiziksel hastalıklar yanında davranışsal ve psikolojik sorunlara neden olduğu belirtilmektedir. Söz konusu sorunlar ise bireyin iş performansının azalmasına, sigara içme, alkol ve uyuşturucu madde kullanma alışkanlığına, takıntılı davranışlara, gerilim, kaygı ve depresyona neden olabilmektedir (Cooper ve Davidson, 1982; Baltaş ve Baltaş, 1998; Tel ve diğ. 2003). Öte yandan hem niteliksel hem de niceliksel fazla iş yüküne bağlı olarak ortaya çıkabilen iş stresi bireylerde uykusuzluk, sinirlilik, dikkatsizlik sonucu hatalarda artış ve kararsızlık yaratabilmektedir (Balaban, 1998; Ivancevich ve Matteson, 1990). Benzer bir biçimde uzun süreli yaşanan iş stresi zaman içinde bireyin yakın çevresindeki ilişkilerde bozulmalara, iş yaşamındaki verimliliğin azalmasına neden olabilir. Özellikle söz konusu stres faktörlerin bireyin kendi beceri ve yetenekleri ile de ilişkili bir biçimde ortaya çıkması yaşamında oldukça önemli olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998). Robbins (1996) ise iş stresi sonucunda oluşan belirtilerin davranışsal olarak görülebileceğini belirtmektedir. Bu davranışsal belirtiler hem iş verimliliğinde düşmeyi, işe gelmemeyi ve işten ayrılmayı hem de yeme alışkanlıklarında değişiklikleri, sigara ve alkol tüketiminde artışı, hızlı konuşmayı, huzursuzlaşmayı ve uyku bozukluğunu içermektedir.

1.2.5. Öğretmenlik ve Stres

İnsanla çalışılan mesleklerde özellikle de eğitim alanında çalışmaktan kaynaklanan stres ve sonuçları üzerinde son zamanlarda sıklıkla durulmaktadır (Hutchinson, 1998). Az ya da çok her mesleğin belli ölçüde strese neden olduğu kabul edilmekle birlikte yapılan çalışmalar öğretmenliğin en stresli meslekler arasında olduğunu göstermektedir (Girgin ve Baysal, 2005; Hargreaves, 1999; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Çokluk, 1999). Stres bir yönüyle öğretmenlerin işlerini yapma ve sorumluluklarını yerine getirmede motive edici bir kaynak işlevi görmektedir (Sutton ve Huberty, 1984). Ancak bir yönüyle de özellikle de yoğun ve tekrarlayıcı olduğunda tam tersi bir işlev görmektedir. İşlerinde verimliliklerinin düşmesi, yavaş iş görme, işe devamsızlık yapma veya işten ayrılma gibi durumlar (Abacı, 2004) öğretmenlerin yoğun bir biçimde stres yaşadıklarını da göstermektedir. Stres yaşamaya oldukça elverişli olan öğretmenlik, bireylerin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemesi bakımından riskli meslekler arasında sayılmaktadır (Girgin ve Baysal, 2005).

Alanyazında öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olan çeşitli faktörler sıralanmaktadır. Ekinci (2006) öğretmenlerin en önemli stres kaynaklarının eğitim sistemi, yönetici ve müfettişler, öğrenciler ve yapılan işin doğası ile ilgili olduğunu belirtmektedir. Diğer yandan öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar, fazla bürokratik iş, yetersiz maaş, terfi etme güçlükleri, müdür ve idarecilerin desteğinin olmaması, bir okuldan başka bir okula isteksiz tayinler, toplumun eleştirileri ve yetersiz veli desteği de öğretmenlerin stres yaşamalarına yol açabilmektedir (Farber, 1984; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987). Ayrıca kariyer fırsatlarının azlığı ve uygun olmayan fiziki koşullar (Friedman, 1991); çalışılan okulun türü ve öğrencilerin bireysel özellikleri de (Beck ve Gargiulo, 1983; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996) öğretmenlerde stres ve tükenmenin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Stres ise öğretmenin öğrencilerine, işine ve diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki etkililiğini azaltabilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Öğretmenlerin sürekli stres altında kalmaları, onların duygusal ve fiziksel kaynaklarını önemli oranda tüketmektedir. Öğretmenlerde çalışılan çocukların özellikleri, öğretmenlerin bu iş için hazır olmaları ile çocukları kontrol etmede güçlüklerin olması strese yol açan etmenlerin başında gelmektedir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

1.2.6. Özel Eğitim Öğretmenliği ve Stres

En stresli meslekler arasında sayılan öğretmenlik mesleği, özürli çocukların eğitimi söz konusu olduğunda bu çocukların kendilerine özgü özelliklerinden dolayı daha da stresli hale gelmektedir (Girgin ve Baysal, 2005). Özellikle, öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğuna bağlı olarak, özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlere oranla tükenmişliği daha fazla yaşamaya yatkın oldukları belirtilmektedir (Weiskopf, 1980). Doğrudan temasın yoğunluğunun yanı sıra, çalışılan çocukların özellikleri, gereksinimlerinin karşılanmasında ve bu çocukların kontrol etmede yaşanan güçlükler, öğretimin zor olması ve öğretim sürecinden düşük doyum sağlayabilmeleri gibi faktörler zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenleri stres ve tükenmişlik yaşamaları bakımından risk altında bırakmaktadır (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Öte yandan gerekli bilgi ve deneyim yoksunluğunun da farklı özelliklerdeki çocuklarla çalışmada öğretmenler için çok yıpratıcı ve yorucu olduğu (Akçamete ve diğ. 2001), normal çocuklara eğitim veren öğretmenlerden farklı olarak çocukların yetersizlik düzeyi, öğretmenlerin aldıkları eğitimin yetersizliği, sürekli kendilerini yetiştirmeleri gereği gibi ek zorluklar da yaşamaktadırlar (Vızlı, 2005) belirtilmektedir.

Özel eğitim hizmeti alan çocuklarla çalışan öğretmenlerin diğer öğretmenlerden daha farklı görevleri bulunmaktadır. Özürli çocuklarla çalışmak farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri kullanmayı ve öğrencilerle birebir çalışmayı gerektirmektedir. Ancak öğrencilerin düşük beceri ve yetenekleri nedeniyle öğretmenler sınırlı düzeyde ve uzun zaman içinde başarı elde edebilmektedirler (Beck ve Gargiulo, 1983). Brownell (1997)'e göre öğrencilerin hemen her gün yeni öğrenmeler gerçekleştirmeleri ve sürekli davranış yönlendirmesine gereksinim duymaları öğretme işini stresli hale getirmektedir. Bu durumda stres sadece öğretme etkinliğini olumsuz etkilemekle kalmaz, aynı zamanda öğretmenin işyerine yabancılaşması, işe devam etmemesi ve yıpranması gibi pek çok olumsuz sonucun doğmasına da etki eder. Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) tarafından yapılan bir araştırmada özel eğitim öğretmenleri ile ilkökul öğretmenlerinin kendilerine ilişkin başarı algıları kıyaslanmıştır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin normal eğitim öğretmenlerine göre kişisel başarı algılarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin yaşadıkları stresin kendilerine ilişkin algılarını da bozduğu anlamına gelebilir.

Diğer taraftan normal eğitim veren öğretmenlere kıyasla özel eğitim öğretmenleri çocukları gözetleme ve korumayla ilgili olarak da çok daha fazla görevi yerine getirmek durumunda kalmaktadırlar. Bu durum da öğretmenlerin ek bir stres yaşamalarına yol açabilmektedirler. Özel eğitim kurumlarının sayıca azlığı, bu kurumlardaki araç-gereç eksikliği, fiziksel koşulların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalması bu kurumda çalışan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi ve deneyimli olsalar bile bu sorunlar nedeni ile güçlükler yaşamaktadırlar (Akçamete ve diğ., 2001). Bunun yanında özürlü çocuklarla çalışmak ve onların gereksinimini karşılamaya çalışmanın yanı sıra, bu çocukların aileleri ile de çalışmak, onları çocukların eğitim ve öğretimi ile ilgili olarak yönlendirmek, uygun destek alabilecekleri kurum ve kuruluşlar hakkında bilgilendirmek de öğretmenlerin temel sorumlulukları arasındadır (Aksoy Urfalı, 2007). Tüm bu nedenlerden ötürü zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenler strese daha açık bir konumda bulunmaktadır (Beck ve Gargiulo, 1983).

Alanyazın incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla çok daha ağır iş yükü taşıdıkları ve pek çok nedene bağlı olarak daha yoğun stres yaşayabilecekleri tahmin edilmektedir. Bu nedenle de özel eğitim öğretmenlerinin stresleri ile başa çıkmaları için daha spesifik yöntemler kullanmaları gerektiği söylenebilir. Selye stresle başa çıkmanın yolunun yapılan işin en iyi şekilde yapılmasıyla ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu açıdan bakıldığında zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin stresleri ile başa çıkabilmelerinin her şeyden önce işlerindeki beceri ve yeterlikleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin stresleri ile başa çıkabilmeleri için bir dizi öneride bulunmaktadır (Brownell, 1997).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin stresleri ile başa çıkmaları için öncelikle öğrenci başarısı ve gelişimi konusunda *gerçekçi beklentiler geliştirmeleri* gerekmektedir. Her ne kadar müfredat kapsamında belli bir program dahilinde ilerlemek gerekteyse de her bir özel eğitim öğrencisinin gelişim ve yeterliğinin farklı olabileceği göz önüne alınmalı dolayısıyla da öğrencinin kapasitesi oranında ilerleme beklenmelidir. Zihin engelliler öğretmenlerinin stresleri ile başa çıkabilmelerinin başka bir yolu da *iş ile özel yaşamı birbirinden ayırmakla* ilgilidir. Özel eğitim gerektiren çocukların çeşitli derece ve türde sorunları bulunmakta ve çoğu zaman bu sorunlar bir süreğenlik

göstermektedir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin söz konusu sorunlarını mümkün olduğunca okul ortamında çözmeye çabalamalıdır. Aksi halde daha fazla stres ve tükenme yaşayacaktır. Stresle başa çıkmanın diğer bir yolu da *profesyonelliği sağduyuya dayanarak geliştirmek ve kişisel otonomiye arttırmaktan* geçmektedir. Her ne kadar öğretim ve eğitim sürecini yapılandırılmış bir ortamda yapmak gerekse de öğretmenin kendi gücü ve kontrolü oranında esnekliğe gitmesi de mümkün olabilir. Bu nedenle de öğretmenin sadece müfredatta yer alan etkinlikler yerine “mümkün olan” üzerine odaklanması gerekmektedir. Diğer yandan özel eğitim öğretmenlerinin *okul müdürü ya da patron yerine kendisine daha yakın olan kişilerden takdir beklemesinin* stresi ile başa çıkmasında daha etkili olacağı belirtilmektedir. Nitekim okul müdürü veya patronların öğretmenden beklentileri çoğu zaman gerçekçi değildir. Bu nedenle de başka kaynaklardan örneğin bir başka öğretmen arkadaş veya bir yakından destek almak gerekmektedir. Stresle başa çıkmakta kullanılacak başka bir kaynak da *yeterliliği arttırmaktır*. Nitekim bireyin yeterlik algısı stres yaşaması ile ters orantılıdır. Bu nedenle de öğretmenin öğrencilerle gerçekleştireceği etkinlikleri yerine getirebilmeye olan inancını geliştirmesi gerekmektedir. Zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenlerin stresleri ile başa çıkabilmesinde başvurulabilecek en önemli kaynaklardan birisinin *kişisel başa çıkma stratejileri geliştirmektir*. Öğretmenler kendi öğretim etkinliklerinden ve kişisel yaşamlarındaki stres kaynaklarından kurtulmak için kendi kendileri için başa çıkma stratejileri geliştirebilirler. Bu başa çıkma aktif veya dolaylı yoldan olabilmektedir (Brownell, 1997).

1.3. İlgili Araştırmalar

Alanyazın tarandığında, genel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik ve stres düzeyleri ve kaynakları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya (Hutchinson, 1998) rastlanmıştır. Bu nitel bir araştırmadır. Diğer araştırmalarda daha çok farklı öğretmen gruplarının öz yeterlik ve stres algıları ayrı ayrı ele alınmıştır. Stres ve strese verilen tepkiler, tükenmişlik düzeyi, öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiler ve stres kaynakları araştırılmıştır. Bu çalışma kapsamında ulaşılabilen ilgili araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Hutchinson (1998) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin stres düzeyleri ve kaynakları ile okul ortamı ve öğretmenlerin kendi yeterliklerini ilişkin algıları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma 6 öğretmenle üç oturum boyunca yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgulara dayanmaktadır. Çalışma kapsamında öğretmenlere toplam 18

soru yöneltilmiştir. Soruların 7 tanesi okul ve uygulanan öğretim yöntemleri ile ilgili stres verici durumlarla, 9 tanesi öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve bu inançları besleyen kişisel kaynaklarla, 2 tanesi de öğretmenlerin iş doyumu ile ilgilidir. Çalışmada öğretmenlerin stresleri ile başa çıkma becerilerini etkileyen dört temel kaynak üzerinde durulmuştur. Bunlar *öğretmen tarafından kullanılan başa çıkma yöntemi, öğretmenin yeterlik inancı, öğretmenin yeterliğine ilişkin algısının dayandığı kaynaklar ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algısına dayalı iş doyumudur*. Çalışmanın sonuçları genel olarak öğretmenlerin kısa süreli stresle başa çıkma stratejileri kullandığını ve stresle başa çıkmada göreceli olarak başarılı olamadıklarını göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin stres kaynakları arasında sınırlı sayıdaki bazı öğrenci davranışları ve yöneticilerin tutumları yer almaktadır. Öğretmenlerin stresle başa çıkmalarını engelleyen en önemli nedenler arasında kendilerine ilişkin düşük öz yeterlik algısı, problemin karmaşıklığına ilişkin algı, stresin farklı biçimlerine ilişkin bilgi yetersizliği ve stresle başa çıkmak için gerekli bilgi ve deneyimleri kazanmak için gereken destek kaynaklarının olmayışı sıralanmıştır.

Beck ve Gargiulo'nun (1983) yaptığı çalışma hafif derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan 111, orta derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan 133 ve normal gelişim gösteren öğrencilere eğitim veren 218 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelenmiştir. Beklenenin aksine zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin kendilerine ilişkin başarı algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu aynı zamanda da öğrencilerine ilişkin kişisel olmayan tutumlara sahip oldukları belirlenmiştir. Özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri de diğer öğretmenlere göre düşük bulunmuştur. Öğretmenlerin kronik veya geçici sağlık sorunlarının ise düşük olduğu belirtilmiştir. Yazarlar çalışmanın bu sonuçlarını çalışma yaptıkları öğretmenlerin kişisel özelliklerine dayandırmışlar ve stresin sadece dışsal nedenlerden değil içsel nedenlerle de oluşabildiğine dikkat çekmişlerdir.

Chan'in (2002) yaptığı çalışma Hong Kong'da 23'ü erkek ve 60'ı kadın olmak üzere 83 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öğretme etkinliklerinden kaynaklı stres ve strese verdikleri tepkiler bir envanterle elde edilmiştir. Bu envanterde; okul ortamlarında karşılaştıkları stres yaratıcı durumlar, kendilerine ilişkin öz yeterlik algısı, aile ve arkadaşlarından sağladıkları sosyal destek ve yaşadıkları psikolojik sorunlar dikkate alınmıştır. Araştırmada stres, öz yeterlik, sosyal destek ve

psikolojik huzursuzluk değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin oldukça yüksek düzeyde somatik problemler yaşadıkları, bunu izleyen problemlerin ise kaygı ve huzursuzluk olduğu belirlenmiştir. Araştırmada stres düzeyleri yüksek ve sosyal destekleri düşük olan öğretmenlerin psikolojik huzursuzluk bakımından en fazla risk altında olan grup olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca öz yeterlik ve sosyal desteğin öğretmenler için stresten koruyucu faktörler oldukları sonucuna varılmıştır.

Jurado ve arkadaşları (2005) 498 öğretmen üzerinde iş stresinin sonuçlarını incelemiştir. Araştırmada depresif belirtiler ile düşük iş doyumunu, yüksek iş stresi ve işten ayrılma isteği arasında pozitif bir ilişki, iş doyumunu ile depresif belirtiler arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf düzeyleri, haftalık ders saatleri, öğrenci sayısı gibi faktörlerin depresif belirtilerle bir ilişkisi olmadığı belirlenmiştir.

Qaisar'ın (1996) yaptığı araştırma Kentucky'de 98 özel eğitim öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin stres ve yıpranmalarının nedenleri araştırılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitimden ayrılıp, neden genel eğitime geçmek istedikleri ile ilgili en önemli buldukları üç gerekçe yazmaları istenmiştir. Katılımcıların %80'i en önemli neden olarak yoğun kırtasiye işi ile uğraşmalarından ötürü stres yaşadıklarını vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerinden saygı görmeme, destek almama, işbirliği yapamama, kabul görmeme ve anlaşılmama ikinci sırada yer almıştır. Öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olan önemli üçüncü etmen ise idarecilerin saygı, destek ve işbirliğinden yoksun davranmaları olarak belirtilmiştir. Öğrencilerdeki ilerlemenin yavaş olması veya olmaması, ağır iş yükü, ebeveyn desteğinin olmayışı gibi faktörler de öğretmenlerin stres yaşamalarına gerekçe olarak gösterilmiştir.

Lazuras (2006)'un yaptığı çalışmada genel eğitim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin stres düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Çalışma özel ve genel eğitim alanında çalışan toplam 70 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullar ağır derecede zihinsel yetersizliği olan çocukların bulunduğu okullardır. Araştırmada iş stresinin kişiler arası çatışmalar, örgüt yapısı, iş yükü, işle ilgili olumsuz duygular ve sağlıkla ilgili sonuçları üzerinde durulmuştur. Araştırmada özel eğitim öğretmenleri düşük düzeyde iş stresi ve işle ilgili olarak düşük düzeyde olumsuz duygular ifade etmelerine karşın yinede genel eğitim öğretmenlerine kıyasla çok daha yüksek düzeyde stres bildirmişlerdir. Araştırmada örgüt yapısı, yapılacak işle ilgili gerekli

bilgilerden yoksun olma gibi işle ilgili özellikler, yetersiz danışmanlık ve meslektaşlar arası zayıf işbirliği gibi etmenlerin öğretmenlerin performanslarını etkileyen stres faktörleri içinde yer aldığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar özellikle işin yapısı ve içeriğinden kaynaklı olarak özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine kıyasla çok daha yüksek düzeyde iş stresi yaşadıklarını göstermektedir. Buna karşın şaşırtıcı bir biçimde özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine kıyasla daha düşük düzeyde iş memnuniyetsizliği bildirdiği belirlenmiştir. Yüksek düzeyde stres yaşamalarına karşın iş memnuniyetsizliğinin düşük düzeyde olması öğretmenlerin işlerindeki stresle başa çıkmak için kullandıkları ve tampon işlevi gören bir mekanizma olarak değerlendirilebilir. Son olarak araştırmada kişilerarası iş ilişkisinde çatışmalar ve ağır iş yükünün bedensel hastalık belirtilerini yordadığı belirlenmiştir.

McIntyre (1983) özel eğitim öğretmenlerinin stres ve tükenmişlik yaşamalarına neden olan etmenleri bir meta analiz çalışması ile ortaya koymuştur. Çalışma da özel eğitim öğretmenlerinin yoğun stres yaşamalarına neden olan temel etmenler; öğrenci yoğunluğu, öğretme etkinliklerini hazırlama ve uygulama güçlükleri, işle ilgili iş dışı zamanlarda çalışma, karar alma süreçlerinde ailelerle etkileşim ve ailelerle iletişim olarak sıralanmaktadır. Ayrıca kaynak oda da eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin stres faktörleri ise tanılama ve değerlendirme, öğrenci yoğunluğu, öğretme etkinliklerini hazırlama ve uygulama güçlükleri, yönetici ya da danışmanlar tarafından değerlendirilme ve işle ilgili olarak mesai saatleri dışında yoğun hazırlık yapma olarak belirlenmiştir.

Zajacova, Lynch, ve Espenshade (2005) çalışmada akademik öz yeterlik ile stresin akademik performans üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma 107 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada akademik işlevlerle ilgili 27 görev konusunda öğrencilerin stres ve öz yeterlikleri ölçümlenmiştir. Araştırmanın sonuçları akademik başarıyı akademik öz-yeterliğin stresten çok daha fazla yordadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte stresin akademik başarı üzerinde olumsuz etkisi olduğu bulunmuştur. Öte yandan akademik öz yeterlik ile stres arasında ise ters bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları genel olarak, öz-yeterliğin, kişinin stres yaşamasına neden olan stresörlerle ilgili algılanan stresi daha ılımlı hale getirdiğini göstermiştir. Diğer bir ifade ile öz yeterlik, stres düzeyini stres faktörlerinin etkilerini azaltmak yoluyla etkilemektedir.

Betoret (2006)'in yaptığı araştırmada 247 lise öğretmeni üzerinde iş stresörleri ile öz yeterlik, başa çıkma kaynakları ve tükenmişlik değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçları öz yeterlik ve başa çıkma kaynaklarının her ikisinin de öğretmenlerin stresörleri ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Yüksek öz yeterlik ve başa çıkma kaynakları –ki bu başa çıkma kaynakları okuldaki araç gereç yeterliliği, öğretim destekleri, psikolog, konuşma terapisti gibi profesyonellerden yardım alabilmedir- çok olan öğretmenler, düşük öz yeterlik ve az başa çıkma kaynakları olan öğretmenlere göre daha düşük tükenme düzeyi bildirmişlerdir. Bunun sonucunda da öğretmenlerin kendilerine ilişkin öz yeterlik algıları yüksek olmasının yanında profesyonel destek kaynakları ve maddi koşulları uygun olduğunda tükenmişlik düzeyinin azalacağı veya tükenmenin yavaşlayacağı sonucuna ulaşmışlardır. Diğer yandan araştırma sonuçları öğretmen olmaktan kaynaklanan stresörlerin öğretmenlerin motivasyonları ve kaygıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir. Diğer yandan araştırmaya katılan öğretmenler tarafından öğretim etkinliğini en çok sınırlandırdığı söylenen öğrencilerin etkileşimlerinin öğretmenlerin tükenmişliğini en iyi yordayan değişken olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş yükleri ve ödüllendirmenin olmayışı, okul yöneticilerinin tutumları, sınıf ortamı, diğer öğretmenlerle ilişki gibi etkenlerin öğretmenlerin kaygı düzeyini, iş doyumunu, işe gitme isteğini dolayısıyla da motivasyonunu önemli oranda yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca aile ilişkilerinin de öğretmenlerin kaygılarını iyi yordadığı belirlenmiştir.

Bakewell ve diğ. (1988)'un yaptığı araştırmada 35'i genel eğitim, 28'i de orta derecede zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren toplam 63 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin stres düzeyleri ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlere öğretim yaptıkları öğrencilerle çalışmanın avantaj ve dezavantajları, aile ve okul idaresinin desteği ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler yaptıkları öğretim işi ile ilgili orta derecede stres yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca düşük aile desteği ve yüksek idari destek aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin stres yaşamalarına neden olan faktörler okulun bulunduğu yerleşim birimi (kırsal ve kent merkezi) ve eğitim düzeyidir. Bu iki faktörün ikisi de hem özel eğitim hem de genel eğitim öğretmenleri için geçerlidir. Araştırmada işle ilgili faktörler ile stres ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin stres faktörleri içinde yönetim/okul idaresinin desteği, meslektaşlarla işbirliği, özel veya genel eğitim öğretmeni olunması, yaş, cinsiyet, eğitim süresi gibi demografik değişkenler, ebeveyn veya toplumsal destek kaynakları ve öğrenci başarısı gibi pek çok faktör yer almaktadır.

Podell ve Soodak (1993) tarafından 192 sınıf ve özel eğitim öğretmeniyle yapılan araştırmada, öğretmenlerin davranış ve öğrenme problemi olan öğrencilerin normal sınıflara yerleştirilmesi ve özel eğitim kararı için gönderilmesine ilişkin yargılarıyla öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin genel ve öğretmenlik öz yeterlik düzeyleri ile özel gereksinimli öğrencilere ilişkin yargıları karşılaştırılmıştır. Bulgular; öğretmenlik ve genel öz yeterlik düzeyi yüksek her iki öğretmen grubunun benzer olarak bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesine dair görüş bildirdiklerini göstermektedir. Düşük öz yeterlik düzeyi olan öğretmenlerin ise öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesi yönünde olumlu görüş belirtmediklerini göstermektedir. Bu çalışma sonucunda hem kişisel yeterliğe hem de öğretmen yeterliğine yüksek düzeyde sahip olan öğretmenlerin problemlili öğrencilerin genel eğitim sınıflarına yerleştirilmesinden yana olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçlar; öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirme kararını etkilediğini göstermektedir.

Gordon (2001) tarafından, öğretmen öz yeterliğinin sınıf yönetimine etkilerine ilişkin yapılan araştırmada öz yeterlik düzeyi yüksek 96 ve öz yeterlik düzeyi düşük 93 ilköğretim öğretmeninden veri toplanmıştır. Sonuçlar; öz yeterlik düzeyi yüksek öğretmenlerin problem davranışı olan öğrencilerini kronik bozukluğa sahip olarak nitelemediklerini, öğrenci davranışlarında daha fazla gelişme beklediklerini, sınıftaki problem davranışlarla baş etmede kendilerine daha fazla güven duyduklarını göstermektedir. Öz yeterlik düzeyi düşük öğretmenlerin ise öfkeli ve stresli olduklarını ve sınıf yönetiminde daha şiddetli cezalandırma yöntemleri kullanma eğiliminde oldukları ortaya konulmuştur.

Zoraloğlu'nun (1998) yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurgularını incelenmiştir. Araştırma, 60'ı kadın 131'i erkek toplam 191 öğretmenle yürütölmüştür. Stres kaynaklarını ölçmek için "Minnesota Öğretmen Gerilim Envanteri Türkçe Formu" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenler "çok" düzeyinde stres yapıcı olarak "Eğitim Politikaları" alt ölçeğindeki stres kaynaklarını görmektedir. "Biraz" düzeyinde stres yapıcı faktörler ise "veli-öğrenci ilgisizliği", "fiziksel ve işle ilgili koşullar", "iş yükü", ve "müdür" alt ölçeği olarak sıralanmaktadır. "Çok az" düzeyinde stres yapıcı olarak algıladıkları alt ölçekler ise "belirsizlik" ve "veli baskısı" alt ölçekleridir. Çok fazla stres yapıcı stres kaynağı olarak

görülen eğitim politikaları boyutu, hükümetin kararlı bir eğitim politikası izlememesi, maaşların düşüklüğü, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının düşüklüğünü içermektedir.

Aslan (1995) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgütsel stres kaynaklarının neler olduğu incelenmiştir. 275 öğretmenle yapılan araştırma da öğretmenlere “Öğretmen Örgütsel Stres Kaynakları Anketi” uygulanmıştır. Bulgulara göre, öğretmenlerin “öğrenci tutum ve davranışları” boyutunu stresli olarak gördükleri, “mesleki görünüm”, “velilerin tutum ve Davranışları”, “örgütsel olanaklar”, “mesleksel güvence”, “yöneticilerin tutum ve davranışları” boyutlarını çok stresli olarak algılamakta oldukları belirlenmiştir. “Çalışma koşulları”, “yükselme ve gelişme olanakları”, “kararlara katılma”, “insan ilişkileri”, “rol çatışması-rol belirsizliği”, “denetim biçimi” ve “iletişim” boyutlarında öğretmenlerin orta düzeyde stresli oldukları yolunda bulgulara ulaşılmıştır.

Özdayı (1991) tarafından yapılan araştırmada “özel ve resmi liselerde çalışan öğretmenlerin iş streslerinin karşılaştırması” 804’ü resmi liselerde, 330’u da özel liselerde olmak üzere 1134 öğretmenle yapılmıştır. Öğretmenlere “iş stres” ölçeği uygulanmıştır. Sonuçta öğretmenlerin en fazla maaşların düşük olmasından, öğrencilerin yetersiz ve verimsiz çalışmalarından stres duydukları saptanmıştır. Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin stres düzeyinin daha yüksek olduğu, yaşa göre ise en fazla stresin 31-40 yaşlarında, en az stresin 20-25 yaşlarında yaşandığı belirlenmiştir. Genelinde öğretmenlerde stres yaratan etmenlerin, yönetim sorunları, mesleki sorunlar, zaman yetersizliği, merkezi yönetim, velilerle ilişkiler, öğretim müfredat programı ve başarı durumuyla ilgili olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdeme göre ise en stresli grubu 11-20 yıl arası çalışanlar oluştururken, en az stresli grubun 1-5 yıl arasında çalışanlar olduğu belirlenmiştir.

Cora (1997), 34 özel eğitim sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada zihin engellilerin eğitimleri alanında çalışan öğretmenlerin yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öğretmenlere Zihin engellilerin Eğitimi Alanında Çalışan Öğretmenlerin Yeterliliklerinin Belirlenmesine İlişkin Anket Formunu uygulamıştır. Bulgular; özel eğitim alanındaki lisans programlarından mezun olan öğretmenlerin diğerlerine göre kendini daha yeterli buldukları yönündedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yeterlik düzeyleri, alanda çalışma süresi, cinsiyet ve çalışmalarının temel nedenleri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Diken ve Özokçu (2004) yaptığı araştırmada zihin engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma yapılmıştır. 120 katılımcı öğretmenin 82'si (%68.3) zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmeni; 38'i (%31.7) ise zihin engelli çocuklarla çalışan genel eğitim öğretmenlerinden oluşmuştur. Sonuçlar zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının genel eğitim öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin yaş, sınıf deneyimleri ve genel yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç elde edilememiştir. Ancak zihin engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin genel yeterlik alanları ve çalışma süreleri arasında pozitif bir ilişki ortaya konmuştur.

Diken (2006) tarafından 145 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada öğretmen adaylarının zihin engelli öğrencilerle çalışmaya yönelik yeterlik algılamalarıyla zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu (Diken, 2004) ve Kırcaali-İftar (1996) tarafından geliştirilen Kaynaştırmaya İlişkin Görüşler Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar; öğretmen yeterliği ile kaynaştırmaya ilişkin görüşler arasında orta derecede olumlu bir ilişkinin varlığını göstermektedir. Diğer bir deyişle, kendini zihin engelli öğrencilerle çalışmada yeterli hissedenden öğretmen adayları aynı zamanda zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir. Öğretmen adayları aynı zamanda zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu görüşler bildirmişlerdir.

1.4. Problem

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, kendine özgü iş koşulları, işin özgünlüğü ve çalışılan öğrencilerin doğası gibi faktörlerden olumsuz yönde etkilenmesi beklenebilir. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler öğrencilerin çeşitli alanlardaki yetersizlikleri nedeniyle çoğu zaman sınırlı düzeyde ve uzun zaman içinde öğrencilere hedeflenen eğitim amaçlarını kazandırabilmektedirler. Bu durum ise zihinsel yetersizliği olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin diğer öğretmenlere kıyasla işlerinden daha az doyum sağlamalarına yol açabilmekte bu da yüksek düzeyde stres ve stres sonucunda da mesleki tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir (Brownell, 1997). Alanyazında, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenler için stresin, öz yeterlik algılarını düşürmede bir tehdit olabileceği, benzer bir biçimde düşük öz yeterlik algısının da daha yoğun stres yaşamalarına yol açabileceği belirtilmektedir. Buna rağmen, öğretmenleri/özel eğitim

öğretmenlerini bu iki değişkenin bir arada ve nasıl etkilediğini ele alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Türkiye’de ise bu konuda hiç çalışılmamıştır. Dolayısıyla alanyazında söylenenler bir varsayım gibi görünmektedir. Bu çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişki incelenecektir.

1.5. Amaç

Bu araştırmanın amacı Eskişehir il merkezinde görev yapan zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1.6. Araştırma Soruları

1. Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları nasıldır?
2. Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları kıdem yıllarına ve günlük çalışma sürelerine göre değişmekte midir?
3. Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları özel veya devlet okulunda çalışmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyleri nasıldır?
5. Zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyleri kıdem yıllarına ve günlük çalışma sürelerine göre değişmekte midir?
6. Zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyleri özel veya devlet okulunda çalışmalarına göre farklılaşmakta mıdır?
7. Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.7. Önem

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de zihinsel yetersizliği olan bireylerin sahip oldukları yeterlikler ölçüsünde hem kendi yaşamlarını bağımsız bir biçimde sürdürebilmeleri hem de topluma yararlı bireyler olmalarının sağlanması ve bu doğrultuda da eğitimleri gittikçe önem kazanmaktadır. Zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin söz konusu yeterlilikleri kazanmaları bu konuda yetişmiş öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterlikleri ile yakından ilişkilidir. Bu durum zihinsel yetersizlik gösteren çocukların öğretmenlerinin öğretimsel becerileri sergilemeleri kadar mesleklerine ilişkin öz yeterlik

algıları ve stres düzeylerinin de önemini ortaya koymaktadır. Nitekim Bandura'ya göre öz yeterlik algısı bireylerin başarısızlık ve engellerle yüz yüze geldiklerinde ne kadar uzun süre direnç gösterdiklerini, elverişsiz durumlarda ne derece esneklik sergileyebildiklerini, başarı düzeylerini ve kendilerinden beklenenlerle mücadele etmeleri gereken durumlarda ne kadar stres yaşadıklarını etkilemektedir (Ritter, Boone ve Rubba, 2001). Zihinsel yetersizlik gösteren bireylere eğitim veren öğretmenlerin normal eğitim öğretmenlerine kıyasla daha fazla stres yaşadıkları göz önüne alındığında bu öğretmenlerin öz yeterlik algılarının da stres düzeylerinden etkileneceği dolayısıyla da mesleki başarılarını etkileyeceği söylenebilir. Buna karşın ülkemizde bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışma zihinsel yetersizlik gösteren çocukların öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiye odaklanarak bu ikisi arasında ilişkinin var olup olmadığına dikkati çekmeyi hedeflemektedir. Araştırmada elde edilecek veriler zihinsel yetersizlik gösteren çocukların öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkileri ortaya koyarak bu alanda olası önlemlerin alınması gerekliliğini gösterebilecektir. Bir diğer deyişle, zihinsel yetersizlik gösteren çocukların öğretmenlerinin işlerinin doğasından kaynaklanan stres düzeylerinin, öz yeterlik algıları ile olan ilişkisi öğretmenlerin stres düzeylerini düşürmek ve öz yeterlik algılarını arttırmak için olası tedbirlerin alınmasına hizmet edebilecektir. Bunun yanı sıra, öğretmenin mezun olduğu üniversite, aldığı ek ve destek hizmetler, katıldığı hizmet-içi eğitim programları, aldığı ücret gibi daha farklı değişkenlerin ele alındığı başka araştırmalara yol gösterebilecektir.

1.8. Araştırmanın Sınırları

- Bu araştırmanın örneklemini Eskişehir ilinde zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu nedenle araştırma bulgularının Eskişehir ili ile sınırlı tutularak değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Bu çalışma kapsamına alınan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler ve alana geçiş biçimleri (sertifika, hizmet içi eğitim, yandal vb.) dikkate alınmamıştır.
- Araştırmada toplanan veriler ve ulaşılan bulgular veri toplamada kullanılan Öğretmen Yeterlik Ölçeği'nin "Öz Yeterlik" alt ölçeği ve Stres Audit Ölçeği'nin "İş Stresi" alt ölçeğinin kapsamı ile sınırlıdır.

İkinci Bölüm

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan yöntem tanıtılmaktadır. Bu bağlamda sırasıyla; araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyi arasındaki ilişkinin düzeyi ilişkisel tarama modeli ile incelenmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modellerindendir (Gay, 2006). Bu çalışmada da zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki değişimin varlığı ve/veya derecesi belirlenmiştir.

2.2. Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını, Eskişehir ilinde özel eğitim hizmetleri veren tüm devlet okullarında ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan zihin engelliler öğretmeni statüsünde çalışanlar oluşturmuştur. Çalışmada Eskişehir Rehberlik ve Araştırma Merkezinin verilerine dayalı olarak Eskişehir ilindeki resmi ve özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, zihin engelliler öğretmeni statüsünde çalışan tüm öğretmenler dahil edilmiştir. Çalışma kapsamında toplam 126 gönüllü katılımcıdan veri toplanmıştır. Ancak yapılan incelemelerde boş bırakılan ya da yanlış doldurulan ölçekler çalışma kapsamından çıkarılmıştır. Analizler 70'i bayan, 21'i erkek olmak üzere toplam 91 katılımcı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 49'u özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde, 42'si de devlet okullarında çalışmaktadır. Katılımcıların meslekteki deneyim süreleri 1 aydan 32 yıla kadar değişmekte, ortalama deneyim süreleri ise 8,9 yıl (ss: 8,32) olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 21 ile 61 arasında değişmekte ve yaş ortalaması ise 34, standart sapması ise 10,36'dır. Katılımcılar ders planı, materyal hazırlama, diğer ön hazırlıklar ve sınıfta kaldıkları süre de dahil olmak üzere günlük ortalama 7,19 saatlerini işleriyle ilgili uğraşlara ayırmaktadırlar.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada zihinsel yetersizlik gösteren çocukların öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla “Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu” (Diken, 2004) ve stres düzeyini ölçmek için “Stres Audit Ölçeği (Day, 1992) kullanılmıştır. Öğretmenlerin kişisel ve demografik özelliklerine ilişkin veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ile elde edilmiştir.

2.3.1. Öğretmen Yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)

ÖYÖ (Ek. 1) öğretmenlerin kendi yeterliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmeye yönelik olarak Gibson ve Dembo tarafından (1984) geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından gözden geçirilen 5’li likert tipi bir ölçektir. Orijinal adı “Teacher Efficacy Scale” olan ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması Diken (2004) tarafından yapılmıştır. Orijinali 21 maddeden oluşan ölçeğin Türkçe versiyonunda 7’si öz yeterlik algısı, 9’u da genel öğretim yeterliği olmak üzere toplam 16 madde iki boyutta toplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin 7 maddelik öz yeterlik alt boyutu kullanılmıştır.

ÖYÖ her bir maddesi “(1) Kesinlikle Katılıyorum”, “(2) Katılıyorum”, “(3) Kararsızım”, “(4) Katılmıyorum”, “(5) Kesinlikle Katılmıyorum” arasında derecelendirilmektedir. Ölçekten elde edilen puan yükseldikçe öğretmenlerin kendilerini yeterli hissetme algıları da yükselmektedir. Diken (2004), tarafından yapılan uyarlama çalışmasında ÖYÖ’nin öncelikle Türkçe’ye çevirme işlemi alanında uzman altı yargıcının görüşleri ve araştırmacı ile birlikte yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açılımlayıcı faktör analizi ile 120 öğretmen üzerinde değerlendirilmiştir. Çalışmada ölçeğin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için yapılan Kaiser-Meyer-Olkin değerinin .70 olduğu görülmüştür. Güvenirlik çalışması ise Cronbach-Alpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlılık katsayısı .71, ilk boyutunun .71 ve ikinci boyutunun ise .73 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu’nun Türk öğretmenleri ile kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.3.2. Stres Audit Ölçeği(SAÖ)

SAÖ (Ek. 2) orijinali Miller ve arkadaşları (1988) tarafından geliştirilen ve Day (1992) tarafından Türkiye’ye uyarlanan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin tamamı stres kaynakları, stres belirtileri ve strese yatkınlık olmak üzere üç ana bölümden ve 238 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca her bir alt ölçeğin de kendi içinde alt boyutları

bulunmaktadır. Ölçeğin tamamı, herhangi bir alt ölçeği veya herhangi bir alt ölçeğin herhangi bir alt boyutu ayrı ayrı birer ölçek olarak kullanılabilir. Ölçeğin Stres Kaynakları alt ölçeğinde Aile, Sosyal İlişkiler, Çevre, Maddi Durum ve İş/Okul alt bölümleri bulunmaktadır.

Bu çalışmada Stres Kaynakları alt ölçeğinin 41 maddelik İş/Okul alt ölçeği kullanılmıştır. Day (1992) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında bu çalışmada kullanılan İş/Okul alt ölçeğinin test tekrar test güvenirliği .74; geçerliği ise .69 olarak bulunmuştur. Ölçek maddeleri “(1) Hiç Stres Verici Değil”den “(5) Çok Stres Verici” ye kadar değişen beş derece üzerinde işaretlenmektedir. Ayrıca ayrı bir sütunda katılımcıların ilgili maddeyle ilgilerinin olmaması durumunda işaretleyecekleri “Geçerli Değil” sütunu bulunmaktadır. Ölçekten elde edilen puanın yükselmesi stresin de yükseldiği anlamına gelmektedir.

2.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu (Ek. 3) araştırmacı tarafından geliştirilmiş 5 maddelik bir formdur. Bu formda zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerle çalışan öğretmenlerin demografik bilgilerinden yaş ve cinsiyetlerini, ayrıca kıdem yıllarını, çalışma yerlerini ve günlük çalışma sürelerini belirtmeleri istenmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması ve İstatistiksel İşlemler

Verilerin toplanmasına başlanmadan önce ilgili yönetmelik gereği MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerle çalışma yapabilmek için MEB-EARGED Başkanlığından izin alınmıştır (Ek. 4). İzin için gerekli belgeler hazırlandıktan sonra Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü kanalıyla başvuru yapılmıştır. İzin onayı alındıktan sonra MEB-EARGED başkanlığınca onaylanan Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği Türkçe Versiyonu ve Stres Audit Ölçeği (İş/Okul alt ölçeği) Eskişehir ilinde çalışan zihin engelliler öğretmenleri kadar çoğaltılmıştır. Eskişehir Rehberlik Araştırma Merkezi'nden elde edilen listeye göre zihin engelliler öğretmeni olan resmi devlet okulları ve özel özel eğitim rehabilitasyon merkezleri belirlenmiştir. Belirlenen kurumlardan randevu alınarak gidilmiş ve anketler doldurulmak üzere öğretmenlere dağıtılmıştır.

Uygulama öncesinde araştırmanın amacı, önemi ve ölçeklerin nasıl yanıtlanacağına ilişkin öğretmenlere bilgi verilmiştir. Verilerin gizli tutulacağı, elde edilen verilerin araştırma

dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı belirtilmiş ve katılımcıların isim ve başka tanıtıcı bilgi yazmalarının gerekli olmadığı anlatılmıştır. Katılımcılar ölçme araçlarını yaklaşık 15-20 dakikada tamamlamışlardır.

İstatistiksel analizlerden önce toplam 126 adet ölçek seti ayrı ayrı incelenmiş, yönergelere uygun doldurulmamış (hatalı veya eksik doldurulmuş) olan anketler değerlendirme dışında bırakılmış, geriye kalan 91 adet ölçek seti çözümlenmeye dahil edilmiştir. Değerlendirmeye alınan ölçek seti sayısı evrenin yaklaşık % 72'sine karşılık gelmektedir.

Araştırmada veri toplama araçları ile elde edilen bilgilerin çözümlenmesi "SPSS 16.0 for Windows" paket programı ile bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi sırasında betimleyici istatistiklerin yanı sıra, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ve t-test kullanılmıştır. Analizlerde öncelikle varyansların homojen olup olmadığı Levene Testi ile belirlenmiştir. İstatistiksel çözümlenmeler için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Üçüncü Bölüm

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın temel amacı doğrultusunda elde edilen bulgular yer verilmiştir. Bulguların sunulmasında, araştırmanın alt amaçları sırasıyla ele alınmıştır.

3.1. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacı zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeylerinin nasıl olduğuna ilişkindir. Bu amaç doğrultusunda zihin engelliler öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması, standart sapması, ölçekten elde edilen en düşük ve en yüksek puanlar ile puanlara ilişkin yüzdeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	n	\bar{X}	ss	Ölçekten Elde Edilen Puan		Edilebilecek Puan		Yüzdeler Puan Aralıkları			
				min.	max.	min.	max.	1.	2.	3.	4.
								Çeyrek	Çeyrek	Çeyrek	Çeyrek
Öz Yeterlilik Puanı	91	26,63	2,87	15	34	7	35	15-24	25	26-28	29-34
n								17	8	43	23

Tablo 1 incelendiğinde zihin engelliler öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ölçeğinin alt ölçeği olan öz yeterlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamasının 26,63; standart sapmasının ise 2,87 olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 7, en yüksek puan ise 35 iken; katılımcıların elde ettikleri en düşük puan 15, en yüksek puan ise 34’tür. Elde edilen öz yeterlik puanları yüzdeler açısından incelendiğinde, birinci yüzdeler diliminde yer alan katılımcıların puanlarının 15 ile 24 arasında, ikinci yüzdeler diliminde yer alan katılımcıların puanlarının 25, üçüncü yüzdeler diliminde yer alan katılımcıların puan aralıklarının 26-28 arasında ve dördüncü yüzdeler diliminde yer alan katılımcıların puanlarının ise 29 ile 34 arasında değiştiği görülmektedir.

3.2. Zihin engelliler Öğretmenlerinin öz yeterlik Algularının Kıdem Yıllarına ve Günlük Çalışma Sürelerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı ile zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Bu hedef doğrultusunda zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik puanları ile kıdem yılları ve öz yeterlik puanları ile günlük çalışma süreleri arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Zihin engelliler Öğretmenlerinin öz yeterlik Algısı Düzeyleri ile Kıdem Yılı ve Günlük Çalışma Süresi Arasındaki İlişki

	Kıdem Yılı			Günlük Çalışma Süresi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
	91	8,91	8,33	86	7,19	2,2
Öz Yeterlilik Puanı	r = -.01			r = -.13		

Tablo 2’deki veriler zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

3.3. Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algularının Özel veya Devlet Okulunda Çalışmalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın altıncı alt amacı zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algularının devlet veya özel özel eğitim kurumlarında çalışmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu alt amaç doğrultusunda resmi veya özel özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar, standart sapmalar ve t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Özel veya Devlet Okulunda Çalışmalarına Göre Öz Yeterlik Algısı Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-testi Değerleri

Öz Yeterlik Puanı	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Resmi Özel Eğitim Kurumu	42	25,97	2,61	89	-2,04	.05
Özel Özel Eğitim Kurumu	49	27,18	2,98			

Tablo 3 incelendiğinde resmi veya özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arasında özel özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenleri lehine istatistiksel yönden anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t = -2,04$, $p < .05$). Ancak bu farkın etki büyüklüğünün (η^2 kare .04) düşük olduğu bulunmuştur.

3.4. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeylerine İlişkin Bulgular

Zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeylerinin nasıl olduğu araştırmanın ikinci alt amaç olarak belirlenmişti. Bu amaç doğrultusunda zihin engelliler öğretmenlerinin stres audit ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması, standart sapması, ölçekten elde edilen en düşük ve en yüksek puanlar ile puanlara ilişkin yüzdeler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

	n	\bar{X}	ss	Ölçekten Elde Edilen Puan		Ölçekten Edilebilecek Puan		Yüzdeler Puan Aralıkları			
				min.	max.	min.	max.	1.	2.	3.	4.
								Çeyrek	Çeyrek	Çeyrek	Çeyrek
Stres Puanı	91	113,04	34,23	27	194	0	205	27-94	94-114	114-134	134-194
N								23	24	22	22

Tablo 4 incelendiğinde zihin engelliler öğretmenlerinin stres audit ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması 113,04; standart sapması ise 34,23’tür. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 205 iken; katılımcıların elde ettikleri en düşük puan 27, en yüksek puan ise 194’dür. Elde edilen stres puanları yüzdeler açısından incelendiğinde, birinci yüzdeler diliminde yer alan katılımcıların puanlarının 27 ile 94 arasında, ikinci yüzdeler diliminde yer alan katılımcıların puanlarının 94 ile 114 arasında, üçüncü yüzdeler diliminde yer alan katılımcıların puanlarının 114 ile 134 arasında ve

dördüncü yüzdellik dilimde yer alan katılımcıların puanlarının ise 134 ile 194 arasında değiştiği görülmektedir.

3.5.Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeylerinin Kıdem Yıllarına ve Günlük Çalışma Sürelerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt amacı ile zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Bu hedef doğrultusunda zihin engelliler öğretmenlerinin stres puanları ile kıdem yılları ve stres puanları ile günlük çalışma süreleri arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeyleri ile Kıdem Yılı ve Günlük Çalışma Süresi Arasındaki İlişki

	Kıdem Yılı			Günlük Çalışma Süresi		
	n	\bar{X}	ss	n	\bar{X}	ss
	91	8,91	8,33	86	7,19	2,2
Stres Puanı	r = -.15			r = .18		

Tablo 5 incelendiğinde zihin engelliler öğretmenlerinin stres puanları ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Bununla birlikte zihin engelliler öğretmenlerinin stres puanları ile kıdem yılları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde (-.15); stres puanları ile günlük çalışma süreleri arasında ise yine düşük düzeyde ve pozitif yönde (.18) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça stres düzeyleri azalmakta ve günlük çalışma süreleri arttıkça stres düzeyleri de artmaktadır.

3.6. Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Stres Düzeylerinin Özel veya Devlet Okulunda Çalışmalarına Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Bulgular

Çalışmanın yedinci alt amacı ile zihin engelliler öğretmenlerinin düzeylerinin resmi veya özel özel eğitim kurumlarında çalışmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu alt amaç doğrultusunda resmi veya özel özel eğitim kurumlarında çalışan

zihin engelliler öğretmenlerinin Stres Audit Ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar, standart sapmalar ve t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Zihin engelliler Öğretmenlerinin Özel veya Devlet Okulunda Çalışmalarına Göre Stres Puanlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t-testi Değerleri

Stres Puanı	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Resmi Özel Eğitim Kurumu	42	110,45	29,84	89	.51	.05
Özel Özel Eğitim Kurumu	49	115,26	37,76			

Tablo 6 incelendiğinde resmi veya özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t = .51 > .05$). Araştırma bulgusu resmi ve özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin stres düzeylerinin birbirinden anlamlı bir biçimde farklı olmadığını göstermektedir.

3.7. Zihin engelliler Öğretmenlerinin öz yeterlik Algıları ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı ile zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeyleri ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aranmaktadır. Bu hedef doğrultusunda zihin engelliler öğretmenlerinin Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden elde ettikleri puan ile Stres Audit Ölçeğinden elde edilen puan arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Zihin engelliler Öğretmenlerinin öz yeterlik Algısı Düzeyleri İle Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki

	n	\bar{X}	ss	Öz yeterlik Puanı	Stres Puanı
Öz Yeterlilik Puanı	91	26,63	2,87	-	$r = .25^*$
Stres Puanı	91	113,04	34,23	$r = .25^*$	-

* $p < .05$

Tablo 7’de de görüldüğü gibi araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda elde edilen bulgu öz yeterlik algısı ve stres düzeyi arasında düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin kuvveti ise determinasyon katsayısı (r^2 : 0.06) dikkate alındığında, öz yeterlik algısının % .06 düzeyinde stres düzeyini yordadığı görülmektedir ($r = .25$; $p < .05$).

Dördüncü Bölüm

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma

Bu çalışmada zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeylerinin nasıl olduğu ve zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu genel amaçlar yanında öz yeterlik algısı ve stres düzeyinin kıdem yılları ve günlük çalışma süresiyle bir ilişkisinin olup olmadığı ayrıca öz yeterlik algısı ve stres düzeyinin zihin engelliler öğretmenlerinin resmi veya özel özel eğitim kurumunda çalışmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın alt amaçları kapsamında elde edilen bulgular alanyazın ışığında ve alt amaçların sırasıyla tartışılmaktadır.

Araştırmanın *birinci alt amacı* ile zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyleri ortaya konmak istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik puanlarının ortalama öz yeterlik puanından yüksek olduğunu göstermektedir. Nitekim Öğretmen Yeterlik Ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35 ve elde edilebilecek ortalama puan 21'dir. Katılımcılar ölçekten en düşük 15, en yüksek 34 puan elde etmişlerdir. Katılımcıların öz yeterlik puan ortalaması ise 26'dır. Katılımcıların elde ettikleri ortalama puanın (26) ölçekten alınabilecek ortalama puanın (21) üzerinde olması, buna paralel olarak katılımcıların öz yeterlik puanları yüzdeler açısından değerlendirildiğinde de katılımcıların yaklaşık üçte ikisinin (n=66) ortalama puan aldıkları belirlenmiştir.

Zihin engelliler öğretmenleri normal öğretmenlere göre yaptıkları işin doğası gereği daha zor koşullar altında olmalarına karşın (Akçamete, 2002; Armor, 1976; Çağlar, 1979; Paul ve ark., 1977) yüksek öz yeterlik belirtmişlerdir. Bu bulgu Beck ve Gargiulo (1983) ile Cora'nın (1997) özel eğitim öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öte yandan bu bulgu bir açıdan zihin engelliler öğretmenlerinin aldıkları özel eğitim bilgilerinin ve kendi yeterliklerinin işlevselliği ile de ilgili olarak değerlendirilebilir. Nitekim öğretmenlikte öz yeterlik algısı öğretmenin nasıl harekete geçeceğinin ya da harekete geçip geçmeyeceğinin göstergesidir. Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler öğretimi zor öğrencilerle çalıştıkları durumlarda bile sebatkârdırlar (Woolfolk,

2001); öğretmek için daha heveslidirler (Allinder, 1994) ve öğretmenlik mesleğine daha bağlıdırlar (Büyükduman, 2006; Coladarci, 1992). Öte yandan öz-yeterliği besleyen kaynaklardan birisinin kişinin aldığı eğitim ve edindiği deneyimler olduğu (Bandura, 1986; Pajares, 2003) göz önüne alındığında araştırmanın bulguları Eskişehir ilinde çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin sağlam bir eğitimsel alt yapıya sahip olduklarını düşündürmektedir. Araştırmanın katılımcılarının büyük çoğunluğunun yüksek öz yeterlik bildirmiş olmaları içinde buldukları zor koşullara rağmen kendilerine ilişkin olumlu algıyı etkilememiş görülmektedir. Nitekim öz yeterlik kişilerin içinde bulunduğu somut koşullardan çok bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin öznel algılarıyla daha yakından ilişkilidir (Gibbs, 2002; Yılmaz ve ark., 2004; Woolfolk, 2001).

Bu çalışmanın *ikinci alt amacı* ile zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmak istenmiştir. Bu hedef doğrultusunda elde edilen bulgular zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Araştırmanın zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile kıdem yılları arasında bir ilişkinin olmadığı yönündeki bulgusu ise söz konusu öğretmenlerin yıllar içinde öz yeterliklerinin artıp azalmadığını, günlük çalışma sürelerinin de benzer bir biçimde öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgu öz-yeterliğin kaynaklarından birisinin geçmiş deneyimler olduğu yönündeki kuramsal bilgilerle (Bandura, 1986; Pajares, 2003) örtüşmemektedir. Buna karşın bu bulgu araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda elde edilen öz-yeterliğin yüksek olduğu bulgusu (Tablo 1) ile birlikte ele alındığında daha anlaşılır olmaktadır. Zihin engelliler öğretmenlerinin yeterli donanıma sahip ve kendilerinden emin olarak mezun oldukları ve kendilerine ilişkin yeterlik algılarını mesleki yaşamları boyunca kullanabildikleri söylenebilir.

Araştırmanın *üçüncü alt amacı* doğrultusunda elde edilen veriler de resmi veya özel özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları arasında özel özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenleri lehine istatistiksel yönden anlamlı ama düşük düzeyde bir fark olduğunu göstermektedir. Alanyazında farklı kurumlarda çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırıldığına ilişkin bulguya rastlanmamış olmakla birlikte özel ve devlet okullarında

çalışan normal eğitim öğretmenlerinin söz konusu değişken bakımından karşılaştırıldığı bir araştırmaya rastlanmıştır (Gençtürk ve Memiş, 2009). Söz konusu araştırmada özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu bu araştırmanın öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çalıştıkları kurumun özel veya resmi oluşuna bağlı olarak farklılaştığı yönündeki bulgusu ile örtüşmektedir. Öte yandan bu bulgu özel özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenlerinden beklentilerin devlet okullarında çalışanlara göre daha yüksek olduğunu ve bu beklentilerin karşılanabilmesi için de uygun koşulların sunulduğunu akla getirmektedir. Diğer bir ifade ile özel özel eğitim kurumları hizmet verdikleri kitlenin beklentilerini karşılamak durumunda kaldıklarından, öğretmenlerine de uygun çalışma koşullarını sunmak durumunda kalmaktadırlar. Öte yandan kendisinden üst düzey başarı beklentisi olan özel özel eğitim öğretmenlerinin sergiledikleri başarılarının aynı zamanda iş garantisi olduğu da söylenebilir. Özel özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin söz konusu konularını koruyabilmelerinin bir koşulunun da öz yeterlik algılarına bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim sahip olunan becerilerin sergilenebilme koşullarının oluşması da öz yeterliği besleyen kaynaklardan biri olarak değerlendirilmektedir (Bandura, 1994).

Araştırmanın *dördüncü alt amacı* ile zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeylerinin nasıl olduğu ortaya konmak istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler zihin engelliler öğretmenlerinin stres puanlarının ortalama stres puanından yüksek olduğunu göstermektedir. Nitekim Stres Audit Ölçeğinden elde edilebilecek en düşük puan 0, en yüksek puan ise 205 iken; katılımcıların elde ettikleri en düşük puan 27, en yüksek puan ise 194'tür. Öte yandan ölçekten elde edilebilecek ortalama puanın 100 ile 105 arasında olması beklenirken katılımcıların elde ettikleri stres puan ortalaması 113,04'tür. Ayrıca araştırma bulguları zihin engelliler öğretmenlerinin %25'inin orta düzeyden daha düşük, %75'inin ise orta düzeyin üstünde bir stres puanı elde etmiş olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile araştırmanın bu bulgusu zihin engelliler öğretmenlerinin çoğunluğunun stres düzeylerinin orta düzeyin üstünde olduğuna işaret etmektedir.

Araştırmaya katılan zihin engelliler öğretmenlerinin %75 gibi büyük bir çoğunluğunun orta düzeyden daha yüksek stres yaşadıklarına işaret eden bu bulgular, ülkemizde zihin engelliler öğretmenlerinin yüksek düzeyde strese maruz kaldıkları yönündeki araştırma sonuçları ile (Akçamete, 2002; Çağlar, 1979) tutarlılık göstermektedir. Özel eğitim

öğretmenlerinin stresinin çeşitli nedenleri olabilir. Öncelikle özel eğitim alanının ülkemizde daha yeni gelişmeye başladığını ve bu nedenle de pek çok aksaklıklar yaşandığı söylenebilir. Örneğin sınıf mevcutlarının fazlalığı, farklı özür gruplarına sahip öğrencilerin bir arada bulunması, ders yükünün fazlalığı öğretmenlerin yeterince destek alamaması gibi nedenler stresin arasında sayılabilir. Bu çalışmadan elde edilen zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeylerinin yüksek olması alanyazını destekleyen ek bir bulgu sunmaktadır (Akçamete ve diğ. 2001; Girgin ve Baysal, 2005; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Weiskopf, 1980). Bu noktadan hareketle zihin engelliler öğretmenlerinin streslerini düşürmelerine yardımcı olabilecek tedbirlerin alınması gerektiği aklı gelmektedir.

Araştırmanın *beşinci alt amacı* zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyleri ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü belirlemeye yöneliktir. Bu hedef doğrultusunda elde edilen veriler zihin engelliler öğretmenlerinin stres puanları ile kıdem yılları ve günlük çalışma süreleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı göstermektedir ($p>.05$). Bununla birlikte zihin engelliler öğretmenlerinin stres puanları ile kıdem yılları arasında düşük düzeyde ve negatif yönde (-.146); stres puanları ile günlük çalışma süreleri arasında ise yine düşük düzeyde ancak pozitif yönde (.181) bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça stres düzeyleri azalmakta ve günlük çalışma süreleri arttıkça stres düzeyleri de artmaktadır.

Bu bulgular alanyazındaki bazı çalışmalarla benzer niteliktedir. Russell, Altmaier ve Van Velzen (1987) tarafından öğretmenler üzerinde yapılan bir çalışmada genç öğretmenlerin yaşlı öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme ve stres yaşadıkları belirlenmiştir. Weiskopf (1980) da zihinsel öğrenme yetersizliği olan öğrencilerle doğrudan temasın yoğunluğunun öğretmenlerin stres yaşamalarına ve tükenmişliğe yol açtığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın *altıncı alt amacı* doğrultusunda elde edilen bulgular resmi veya özel özel eğitim kurumlarında çalışan zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeyleri arasında istatistiksel yönden anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu durum ülkemizdeki özel eğitim koşullarının resmi veya özel olmasının bireylerin stres düzeylerini belirgin bir biçimde farklılaştıramadığını düşündürmektedir. Özel eğitim kurumlarının sayıca azlığı,

bu kurumlardaki araç-gereç eksikliği, fiziksel koşulların öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalması gibi faktörler söz konusu kurumlarda çalışan öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Öğretmenler, özel eğitim alanında bilgi ve deneyimli olsalar bile bu sorunlar nedeni ile güçlükler yaşayabilmektedirler (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001). Özel özel eğitim merkezlerinin ülkemizdeki tarihi ise oldukça yenidir. Bu bakımdan henüz yeteri kadar alt yapının oluşmadığını ve buna bağlı olarak çeşitli zorlukların yaşanabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak gerek devlet okulları gerekse özel özel eğitim merkezlerinin koşulları öğretmenleri stresten uzak tutmada yeterli görünmemektedir. Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda elde edilen bulgu da çalışmaya katılan zihin engelliler öğretmenlerinin çoğunluğunun stres düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştu. Bu durum bir taraftan resmi veya özel özel eğitim kurumlarının çalışma koşulları arasında stres yönünden bir fark olmadığını diğer yandan hem resmi hem de özel özel eğitim kurumlarında stresi düşürücü faktörlerin yetersizliğini akla getirmektedir.

Araştırmanın *yedinci alt amacı* ile zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeyleri ile stres düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı ve bu ilişkinin yönü sorgulanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan istatistiksel işlemlerden elde edilen zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algı düzeyleri ile stres düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ($r = .25$; $p < .05$) göstermiştir. Araştırmanın bu bulgusu stres ve öz yeterlik arasında negatif bir ilişki olduğu yönündeki alanyazın bulguları (Betoret, 2006; Zajacova, Lynch, ve Espenshade, 2005) ile örtüşmemektedir. Bu durum ülkemiz özel eğitim koşullarının kendine özgü özellikleri çerçevesinde açıklanabilir. Zihin engelliler öğretmenlerinin üniversite yaşamlarında bu alanda gerçekten bilgili ve yeterli olarak ancak çalışma alanının diğer bir ifade ile özel veya resmi özel eğitim kurumlarının işlerliği ile ilgili koşulların öğretmenlerin stres yaşamalarına yol açtığı söylenebilir. Nitekim Zoraloğlu'nun (1998) öğretmenlerin mesleki stres kaynaklarını incelediği araştırmasında, devletin kararlı bir eğitim politikası izlememesi ve maaşların düşüklüğü gibi faktörlerin öğretmenler için yüksek düzeyde stres yapıcı faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Aslan da (1995) örgütsel kaynaklar, mesleki güvence, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme olanakları gibi öğretmenin kendisi dışındaki bazı faktörlerin öğretmenler için stres kaynakları oluşturduğunu ortaya koymuştur.

Diğer taraftan zihin engelliler öğretmenlerinin çoğunluğunun hem öz yeterliklerinin hem de stres düzeylerinin yüksek olması öz-yeterliğin stresin düşürülmesinde yeterli bir faktör olmadığını düşündürmektedir. Bunun yanında eğitim sistemi içinde düzenlemelerin yapılmasının da gerekli olduğu söylenebilir. Öz yeterlik bireyin bir işi yapabileceğine olan inancıdır. Ancak bu kişinin işini yapabilmesi somut koşulların uygunluğu ile de yakından ilişkilidir. Sahip olunan öz yeterlik algısı bireylerin kendilerine ilişkin olumlu bir algı olmakla birlikte bu öz-yeterliğe rağmen becerilerini sergileyememe bireylerin stres yaşamalarına yol açmış olabilir. Öte yandan öz-yeterliğin stresle başa çıkmada bir faktör olduğu (Brownell, 1997) göz önüne alındığında zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterliklerini bir başa çıkma becerisi olarak kullanamadıkları akla gelmektedir. Bu durum ise öğretmenlerin bu becerilerini yaşamlarına nasıl geçirecekleri konusunda öğretmenlik eğitim sürecinde donatılmaları gerektiğini düşündürmektedir.

4.2. Sınırlılıklar

Bu çalışmada, daha önce zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların olmaması nedeniyle öncelikle bu iki değişken arasındaki ilişki incelenmiştir. Stres oluşturuca nedenler ve stresle başa çıkma yollarının neler olduğu incelenememiştir.

4.3. Öneriler

Aşağıda araştırma sonuçları dikkate alınarak önerilerde bulunulmuştur. Öneriler ileri araştırmalara veya uygulamaya yönelik olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

4.3.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan biri zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeylerinin yüksek olduğudur. Bu bulgu farklı ölçekler kullanılarak ve daha büyük örneklem grupları üzerinde yinelenabilir.
- Bu çalışmada yer verilemeyen zihin engelliler öğretmenleri için stres oluşturuca nedenler ve stresle başa çıkma yöntemleri başka nicel ve nitel yöntemlerle desenlenmiş araştırmalarla ortaya konabilir.
- Araştırmada incelenen öz yeterlik ve stres değişkenlerinin sınıf öğretmenleri ve zihin engelliler öğretmenleri dışındaki farklı özür gruplarına sahip bireylerle çalışan

özel eğitim öğretmenleri açısından durumu ve farklılık gösterip göstermediği araştırılabilir.

▪ Zihin engelliler öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının yüksek olmasının kaynakları inceleyebilir.

4.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

▪ Zihin engelliler öğretmenlerinin stresle başa çıkma yöntemleri konusunda profesyonel yardım ve eğitim almaları yönünde desteklenmeleri sağlanabilir.

▪ Zihin engelliler öğretmenlerinin stres düzeylerini düşürme ve stresleri ile başa çıkmalarında bir kaynak olarak öz yeterliklerini kullanmalarını sağlamak amacıyla grupla psikolojik danışma uygulamaları düzenlenebilir.

▪ Zihin engelliler öğretmenleri üniversite eğitimleri ve hizmet içi eğitimleri sırasında mesleki bilgilerin yanında çalıştıkları grubun ve çalışma ortamlarına ilişkin çıkabilecek sorunlarla başa çıkma becerileri konusunda bilgilendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, Z. K. (2004). Sosyal hizmetler ve çocuk esirgeme kurumuna bağlı Saray ve Ayaş rehabilitasyon merkezlerinde bakıma ihtiyaç duyan bireylerin bakımından sorumlu personelin iş doyumunu, tükenmişlik, stres ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (1994). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Beta basım yayım.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 24-33.
- Akçamete, G. (2002). Nitelikli personel yetersizliği. *Öğretmen Dünyası*, 266, 23-....
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Akgemci, T., Öğüt, A. ve Demirsel, T. (2007). Akademik personelin mesleki tükenmişlik düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Selçuk Üniversitesi İİBF örneği. XV. *Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi bildiriler kitabı*. Sakarya Üniversitesi yayını.
- Akman, S. (2004). Stresin nedenleri ve açıklayıcı kuramlar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34-35, 40-55.
- Aksoy Urfalı, Ş. (2007). Eskişehir ilinde özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, A. ve Aktaş R. (1987). İş Stresi. *Verimlilik Dergisi*, 1, 153-169.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practises of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*. 17, 89-95.
- Artan, İ. (1986). *Örgütsel stres kaynakları ve yöneticiler üzerinde bir uygulama*. İstanbul: Özgün Matbaacılık.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aslan, M. (1995). Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları. Doktora tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. www.yok.gov.tr. Ulaşılma tarihi: 16.08.09.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *S.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 115–129.
- Azizoğlu, S. (1993). Bireylerde stres, kontrol odağı inancı, yalnızlık algısı ve psikolojik belirti gösterme düzeyi arasındaki ilişki. Yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakewell, D., McConnell, S.R., Ysseldyke, J.E. ve Christenson, S.L. (1988). Teacher stress and student achievement for mildly handicapped students. *ERIC database*. ED: 304815. Ulaşılma tarihi: 11.07.09.
- Balaban, J. (1998). Örgütsel stres kaynakları ve çalışanlar üzerinde bir uygulama. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1998). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi kitabevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- “Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.” (Aktaran: Pajares, F., 2003).
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behaviour*. (Ed. Ramachaudran, V.S.). New York: Academic Press. Vol. 4, 71–81.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press
- Beck, C.L. ve Gargiulo, R.M., (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*. 76(3),169-173.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*. 26(4); 519–539.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim bilimleri ve uygulama*, 1 (2), 197-210.

- Bilek, İ. (2001). Ortaöğretim kurumlarda görev yapan branş öğretmenlerin iş ve okul yöneticileriyle ilişkilerinden kaynaklanan stres düzeylerine ilişkin görüşleri. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- “Brown, I. J. ve Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Psychology*, 36, 900-908”. (Aktaran. Bandura, 1982).
- Brownell, M. (1997). Coping with stres in the special education classroom: Can individual teachers more effectively manage stress? *ERIC Database*. ED 414659. Ulaşılma tarihi: 19.09.2008.
- Brownell, M.T. ve Pajares, F. (1996). The Infulence of Teachers’ Efficacy Beliefs on Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems: A Path Analysis. *Florida Educational Research Council, Inc. Research Bulletin*. 27, 10–24.
- Büyükduman, İ.F. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- “Cannon, W.B. (1932). The wisdom of the body. (Second ed.) New York: Norton”. (Aktaran: Azizoğlu, 1993).
- Chan, (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*. 22(5); 557-569.
- Clegg, A. (2001). Occupational stress in nursing: A review of the literature. *Journal of Nursing Management*, 9, 101-106.
- “Coladarci, T. (1992). Teachers sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*. 60, 323–337.”(Aktaran. Büyükduman, 2006).
- Collins, J.L. (1982). Self efficacy and ability in achievement behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research association, New York.
- Cooper, C. L., Davidson, M. J., ve Robinson, P. (1982). Stress in the police service. *Journal of Occupational Medicine*, 24, 30-36.
- Cora, N. (1997). Zihin engellilerin eğitimleri alanında çalışan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cüceloğlu, D. (1991). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi kitabevi.

- Çağlar, D. (1979). *Geri zekalı çocuklar ve eğitimi*. Ankara: Ankara üniversitesi eğitim fakültesi yayınları.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çokluk, Ö. (1999). Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Day, A. (1992). Üniversite öğrencilerinde stres algısı ve stres audit ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. Yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegema yayıncılık.
- Diken, İ.H. (2004). Öğretmenlik yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Diken, İ. H.,ve Özokçu. (2004). Examining Turkish teachers' sense of efficacy: An international perspective. Poster presented at the 85th Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA), San Diego, USA.
- DPT (2001). Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalkınma planı. Ankara: (2001-2005).
- Eaton, M. J., ve Dembo, M. H. (1997). Differences in the motivational beliefs of Asian American and Non-Asian students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 433-440.
- Ekinci, Y. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım yayınları.
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Ankara: Kök yayıncılık.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve yönetim*. Ankara: TODAİE yayınları. No:253.
- Farber, B. A. (1984). Teacher bournout: Assymptions, myths and issues. *Teacher College Record*, 86(2). Ulaşılma tarihi: 13.06.09.
- Friedman, I. A . (1991) High and low burnout schools: Scholl culture aspects of teacher burnout. *The Journal Of Educational Research*, 84 (6), 325-333.

- “Folkman, S., Lazarus, R. S. (1985). If it changes, it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003. (Aktaran: Bilek, 2001).”
- Gay, L.R., Geofce, E., Avasion, P. (2006). *Edicational reseach competencies for analiysis and applications*. Eighth edition. Pearson merrill prencice hall. Upper saddle river, new jersey columbus, ohio.
- Geçtan, E. (1984). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. Ankara: Maya Yayınları.
- Gençtürk, A., Memiş, A. (2009). Resmi Ve Özel İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları Ve İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. 1-3 Mayıs 2009 Çanakkale/Türkiye.
- Gibbs, C. (2002). Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action. <http://www.leeds.ac.uk>. Ulaşılma tarihi: 18.10.2008.
- Girgin. G., Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (4), 172-187.
- Glomb, T.M., Munson, L.J., Hulin, C.L., Bergman, M.E. ve Drasgow, F. (1999). Structural equation models of sexual harassment: longitudinal explorations and cross-sectional generalizations. *Journal of Applied Psychology*, 84- 1, 14-28.
- Gibson, S. Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a consturct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76(4), 569–582.
- Greenberg, J., Baron, R.A: (1997). *Behavior in organizations river*. Prentice Hall International,
- Gordon, L. M. (2001). High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management. Annual meeting of the california council on teacher education. San Diego CA.
- “Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643”. (Aktaran: Çarpı ve Kan, 2006).
- Gümüşay, T. (1997). Bir metal fabrikasında çalışan işçiler üzerinde stres-özsayı-verimlilik ilişkisinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gotlib, I.H. ve Hammen, C.L. (1997) Psychological aspects of depression: Toward a cognitive-interpersonal integration. Chichester: John Wiley and Sons Ltd.
- Hargreaves, G. (1999). *Stresle başetmek*. (Çev: Akkoyunlu, A.C). İstanbul: Doğan Kitap.

- “Ho, H. K. (1990). A study on characteristic and competencies needed by teachers of the mentally retarded. *Reports-research*, 143 (24), 1-20. Taiwan.” (Aktaran: Cora, 1997).
- “Houston, K. (1987). Stress and coping. Coping with negative life events. (ed. Synder, CR., ve Ford, Cf). Newyork: Plenum Press. 373-385.” (Aktaran: Day, 1992).
- Hutchinson, W. (1998). An investigation teacher stress and efficacy. *ERIC Database*. ED 460105. Ulaşılma tarihi: 23.02.09.
- Ivancevich, J.M., Matteson, M.T. (1990). *Organizational Behavior and Management*. (Second ed.). MA: Irwin. (Aktaran: Balaban 1998).
- Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, St. Ve Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*. 75; 209–221.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Sandal Yayınları.
- Jurado, D., Gurpegui, M., Moreno, O., Fernandez, M.C., Luna, J.D. ve Galvez, R. (2005). Association of personality and work conditions with depressive symptoms. *European Psychiatry*. 20; 213-222.
- Keskin Ü. G., Orgun F. (2006). Öğrencilerin öz etkililik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry* 2006; 7:92-99.
- Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- “Klausmeier, H. S., ve Allen, P. S. (1978). *Cognitive development of children and youth a longitudinal study*. Newyork: Academic Press.” (Aktaran. Üredi ve Üredi, 2006).
- Köknel, Ö. (1989). *Stres ve hastalıkları*. Ed. Tarhan, N. İstanbul: Gri Ajans.
- Kurbanoglu, S. (2004). Öz yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*. 5(2), 137-152.
- Lazuras, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*. 33(4), 204-209.
- “Luckasson, R. Ve diğerleri (1992). Mental retardation: Definition classification and systems of support. Washington, DC: *American Association in Mental Retardation*.” (Aktaran: Eripek, 2005).

- Marcus, B.H., Selby, V.C., Niaura, R.S., ve Rossi, J.S. (1992). Self-efficacy and the stages of exercise behavior change. *Res Q Exerc Sport*; 63, 60-66.
- “Margolis, B.L., Kroes, W.H. (1974). Job Stress: On unlisted occupational hazard. *Journal of Occupational Medicine*. 16, 659-661.” (Aktaran: Önsan, 1996).
- McIntyre, T. (1983). Teacher stres and burnout. A review of research literature. Erişim tarihi: 19.01.09. *ERIC database*. ED236868.
- MEB. (2009). Öğretmenlik mesleği genel yeterlik alanları. (<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>). Erişim Tarihi: 10.08.09.
- “Miller L.H., Smith A.D., Mahler B.L. (1988). The Stress Audit Manual, Brookline.” (Aktaran: Day, 1992).
- Morgan, C.T. (1991). *Psikolojiye giriş*. (8. basım). Ankara: Meteksan.
- Önsan, Ö. (1996). Öğretmenlerde iş stres ölçeği geliştirme çalışması. Yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdayı, N. (1991). Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş streslerini karşılaştırılması. İzmir, I. Eğitim kongresi bildirileri, İzmir: Buca Eğitim Fakültesi Yayını.
- Özkalp, E. (1989). Örgütlerde Stres. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. VII. 1:143-166.
- Özkalp, E., Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi yayınları.
- Özkan, Ö., Tekkaya C. ve Çakıroğlu J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları*. V. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresinde sunulmuş bildiri.
- Öztürk, , M.O. (2001). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. İstanbul: Nobel tıp kitapları yayınevi.
- Pajares, F. (1992). Teachers’ beliefs and educational research: Clearing up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>. Ulaşılma tarihi: 13.03.2008.
- “Pajares, F. ve Shunk, D.H. (2001). “Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement”. Self-perception (Ed. R. Riding ve S. Rayner). Londra: Ablex Publishing.” (Aktaran: Pajares, 2002).

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139–158.
- Pehlivan-Aydın, İ. (2002). *İş yaşamında stres*. 2. Baskı, Ankara: Pegema yayıncılık.
- Podell, David M. Soodak Leslie C. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1). 66-81.
- Qaisar, S. (1996). Special education teachers' attrition in Kentucky and its reasons. ERIC database: ED405681. Ulaşılma tarihi: 13.03.2008.
- Rotter, J. B. (1996). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Riggs, I. M., and Enochs L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74 (69), 625-637.
- Robbins, S.P. (1996). *Organizational behavior, concepts, controversies, applications*. (seventh ed.), Englewood Cliffs/New Jersey: Prentice-Hall International, Inc.
- Russell, D.W., Altmaier, E. ve Van Velzen, D. (1987). Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*. 72 (2), 269-274.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüzmen, M. (1995). *Örgütsel psikoloji*. Bursa: Ezgi kitapevi.
- "Selye, H. (1950). *The physiology and pathology of exposure to stress*. Montreal:Acta." (Aktaran: Azizoğlu, 1993).
- "Selye, H. (1970). *The stress of life*. Newyork: McGraw-Hill." (Aktaran: Töremen, 2001).
- "Selye, H. (1977). *Stress without distress*. London: Teach yourself books." (Aktaran: Baltaş ve Baltaş, 1998).
- Schunk, D.H. (1987). Peer models and children behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- "Schmitz, G.S. (2000). Zur struktur und dynamik der selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver faktor gegen belastung und burnout? Diggitale dissertation. FU Berlin, <http://darwin.inf.fu-berlin.de/2000/29/>" (Aktaran: Yılmaz, M.; Köseoğlu, P.; Gerçek, C. ve Soran, H., 2004).

- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Strasmeier, W;(1992). Stress among teachers of children with mental handicaps. *International Journal of Rehabilitation Resarch*; 15(3), 235-239.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 44(60), 10-36.
- Sutton, G.W. ve Huberty, T.J. (1984). An evaluation of teacher stress and job satisfaction. *Education*. 105(2); 189-192.
- Şahin, N. H. (1994). *Stresle başa çıkma*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Şahin, N.H. ve Durak Batıgün, A. (1997). Bir özel hastane sağlık personelinde iş doyumunu ve stres. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12, 57-60.
- Şeker, H., Deniz, S. ve Görgeç, İ. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği. *Milli eğitim Dergisi*. 164. 105-118.
- Tel, H., Karadağ, M., Tel, H. ve Aydın, Ş. (2003). Sağlık çalışanlarının çalışma ortamındaki stres yaşantıları ile başetme durumlarının belirlenmesi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*. 2, 13-23.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, W. A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Torun, A. (1996). Stres ve tükenmişlik. *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*. (ed. Tevrüz, S.) Ankara: Türkiye Psikologlar Derneği.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve Stres Ortamında Yönetim*. İstanbul: Hayat yayınları.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2). Ulaşılma tarihi: 19.09.2008.
- Weiskopf, P.E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 47 (1). 18-23.

- “Wigfield, A., ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.” (Aktaran, Üredi, 2001).
- Welch, A., (1995), The self-efficacy of primary teachers in art education, issues in educational research, 5 (1), 71-84. (Aktaran: Yılmaz, M.; Köseoğlu, P.; Gerçek, C. ve Soran, H., 2004).
- Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology*. (Nineth ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Vızlı, C. (2005). Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması: Üsküdar ilçesi örneği. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yates, J.E. (1989). Gerilim Altındaki Yönetici, İlgil Yayınları, Modern Yönetim Dizisi
- Yılmaz, M.; Köseoğlu, P.; Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58). Ulaşılma tarihi: 02.08.2009.
- Zajacova, A., Lynch, S.M., ve Espenshade, T.J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*. 46(6); 677-706.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zoraloğlu, Y.R. (1998). Öğretmenlerin mesleki stres kaynakları ve stresin örgütsel doğurguları. Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK 1.

ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ (ÖYÖ)

Öz Yeterlik Alt Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıda öğretmenlerin meslekleri ile ilgili ifadeler bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyup ifadeye ne ölçüde katıldığınızı ilgili sütundaki parantezin içine X işareti koyarak belirtiniz.

■

	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman, en zor öğrencilere dahi öğretim verebilirim.öğretmenlerin daha etkili öğretim yöntemleri bulmasındandır.	()	()	()	()	()
2. öğrencilerin aldıkları notlarda yükselme olduğu zaman; bunun nedeni,	()	()	()	()	()
3. Eğer öğrencilerden biri bir önceki dersle ilgili bilgileri hatırlayamazsa, bir sonraki derste o öğrencinin hatırlama becerilerini arttırmak için gerekli yöntemleri bilirim.	()	()	()	()	()
4. Ev ortamının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi, iyi bir okul eğitimi ile etkisiz hale getirilebilir.	()	()	()	()	()
5. Öğrencilerden biri sınıf düzenini bozucu davranışlar gösterirse, o öğrenciyi olumlu yönde yönlendirecek bazı yöntemleri bilirim.	()	()	()	()	()
6. Eğer gerçekten çok çaba sarf edersen, ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencilere bile öğretim verebilirim.	()	()	()	()	()
7. Aldığım öğretmenlik eğitimim ve/veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağlamadı.	()	()	()	()	()

■

■

■

■

|

EK 2.

STRES AUDİT ÖLÇEĞİ(SAÖ)
(Seçilmiş Örnek Maddeler)

Açıklama: Aşağıda bireylerin karşılaştıkları çeşitli durumları ifade eden maddeler bulunmaktadır. Her bir maddeyi dikkatlice okuyup, madde içinde ifade edilen durumun sizi ne ölçüde etkilediğini maddenin karşısındaki ilgili sütuna X işareti koyarak belirtiniz. Eğer maddedeki ifade sizin için geçerli değilse **Geçerli Değil** sütununu işaretleyiniz. İşaretleme yaparken lütfen yaşamınızın son altı (6) ayını dikkate alınız.

	Sizi Ne Kadar Etkiliyor?					Geçerli Değil 0
	Hiç 1	2	3	4	Çok 5	
1. Yeni bir işe başlama	()	()	()	()	()	()
3. İş yerinde otoritenin kimde olduğunun belirsizliği	()	()	()	()	()	()
5. İşle ilgili amaçların belirsizliği	()	()	()	()	()	()
6. İşle ilgili belirlenen amaçlara ulaşmaya çalışmak	()	()	()	()	()	()
7. Verilen işleri anlamak ve yerine getirmek konusunda başarısızlık	()	()	()	()	()	()
9. İşleri yapamayacak kadar yorgun olmak	()	()	()	()	()	()
10. Meslek konusunda karar vermede güçlükler	()	()	()	()	()	()
11. Çok fazla iş yapmak zorunda kalmak	()	()	()	()	()	()
19. Geçici olarak işten uzaklaştırılmak	()	()	()	()	()	()
20. İş saatlerinin çok uzun oluşu	()	()	()	()	()	()
21. İş hayatına fazla karışan aile üyelerinin varlığı	()	()	()	()	()	()
23. İş yerinin çalışanlarla yeterince ilgilenmemesi	()	()	()	()	()	()
24. İşçi-işveren çatışmaları	()	()	()	()	()	()
25. İş bırakmak	()	()	()	()	()	()
26. İş yerinde statünün ve ücretin yükseltilmesi	()	()	()	()	()	()
27. İş yerinde olağanın üstünde bir kişisel başarı göstermek	()	()	()	()	()	()
28. Farklı bir iş alanına yönelmek	()	()	()	()	()	()
29. Eğitim amacıyla bir okul, üniversite ya da akademik alan seçmek	()	()	()	()	()	()
31. İş yerinin özel hayata karışması	()	()	()	()	()	()
33. İşten sıkılmak	()	()	()	()	()	()
34. Yükselmek için yeterli olanakların olmayışı	()	()	()	()	()	()
35. Yetki olmadan sorumluluk verilmiş olması	()	()	()	()	()	()
37. Düzensiz çalışma saatleri	()	()	()	()	()	()
38. Emeklilik	()	()	()	()	()	()
39. İş yerinde sorumluluklarda değişme	()	()	()	()	()	()
41. Çalışma saatleri ya da koşullarında değişme	()	()	()	()	()	()

EK 3.

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Öğretmenim,

Zihin Engelliler Öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili algılarını ve bazı özelliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma planlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elinizdeki bu anket formu hazırlanmıştır. Anket formunda Kişisel Bilgi Formu ve iki tane ölçek bulunmaktadır.

Anket formunu içten ve titizlikle doldurmanız çalışmanın doğru ve amacına yönelik olmasında en önemli katkıyı sağlayacaktır. Verdiğiniz yanıtlar araştırmanın amacı dışında başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle forma adınızı, soyadınızı ve kimlik bilgilerinizi belirtmenize gerek yoktur.

Lütfen aşağıdaki maddeleri okuyarak size uyan seçeneği işaretleyiniz veya seçenek sunulmayan maddelere uygun yanıtınızı yazınız.

Zamanınızı ayırdığınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim

Figen Erten Akdoğan
Anadolu Üniversitesi
Özel Eğitim Bölümü

1. Cinsiyetiniz;

Bayan () Bay ()

2. Yaşınız;.....

3. Çalıştığınız Kurum;

Resmi () Özel ()

4. Meslekteki deneyim süreniz;YılAy

5. Mesleğinizle ilgili faaliyetlere günlük ortalama kaç saat ayırıyorsunuz? (Lütfen ders planı, materyal hazırlama ve diğer ön hazırlıklara ayırdığınız zamanı ve sınıfta kaldığınız süreyi dahil ediniz)

EK 4.

MEB-EARGED BAŞKANLIĞINDAN İZİN BELGESİ

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.310 () /
Konu : Araştırma İzni.

04.12.2008 * 30446

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 12.11.2008 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-500-807/12135 sayılı yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ilgi (a) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Figen Ertan AKDOĞAN'ın "Zihin Engelliler Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tezi çalışması kapsamında İlimiz merkezindeki Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim kurumları ile özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapmakta olan zihin engelliler öğretmenlerine anket uygulamak istediği belirtilmekte olup, uygulama talebi ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.

Ibrahim CEYLAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
3./12/2008

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Eğitim-Öğretim Birimine
Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No 247 ESKİŞEHİR

Tel (0222) 239 72 00 - 419
Faks (0222) 239 39 22
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr