

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**

**ÖZEL EĞİTİM VE GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN  
TÜKENMİŞLİKLERİNE ETKİ EDEN DEĞİŞKENLERİN  
İRDELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Begümhan YÜKSEL**

**ANKARA  
Nisan, 2009**

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ**

**ÖZEL EĞİTİM VE GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN  
TÜKENMİŞLİKLERİNE ETKİ EDEN DEĞİŞKENLERİN  
İRDELENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Begümhan YÜKSEL**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sema Kaner**

**ANKARA  
Nisan, 2009**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne

Bu alışıma, j¼rimiz tarafından ¼zel Eğitim Anabilim Dalında  
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Sema Kaner (Danışman)

¼ye.....

Prof. Dr. B¼lbin Sucuoğlu

¼ye.....

Doç. Dr. Tevhide Kargın

¼ye.....

Doç. Dr. Emine G¼l Kapcı

¼ye.....

Yrd. Doç. Dr. Cem Oktay G¼zeller

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼ğretim ¼yelerine ait olduğunu  
onaylarım.

...../...../20.....

Prof. Dr. Ayşe akır İlhan  
Enstitüsü M¼d¼r¼

## ÖNSÖZ

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini, mesleki yetkinlik inançlarını ve öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin değerlendirmelerini birlikte bir model kapsamında inceleyen hiçbir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, ülkemiz eğitim sisteminde özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen değişkenleri bir bütün olarak bir model kapsamında inceleyen ilk araştırma niteliğindedir. Bu özelliği ile bu çalışmanın hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkıda bulunacağını umuyorum.

Araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılması sürecindeki değerli katkıları ile önümü açan, beni daima yüreklendiren, yapıcı öneri ve eleştirileri, tüm bilgi ve deneyimleriyle bu çalışmanın zenginleşmesini sağlayan değerli danışmanım sayın Prof. Dr. Sema Kaner'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Tezimin yapılmasında en büyük paya sahip olan değerli danışmanıma benden yardımlarını, desteğini, sabrını, hoşgörüsünü ve bilgisini esirgemediği için en derin teşekkürlerimi saygıyla sunarım.

Ayrıca araştırma sürecindeki değerli önerileri ve katkıları ile bana destek olan jüri hocalarım sayın Prof. Dr. Bülbin Sucuoğlu'ya, sayın Doç.Dr. Tevhide Kargın'a ve sayın Doç.Dr. Emine Gül Kapıcı'ya da teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırma verilerinin istatistiksel analizlerinin yapılmasında, özellikle yapısal eşitlik modeli uygulamalarında desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen, ihtiyaç duyduğum her an yanımda olan, her türlü ricamı hiç çekinmeden yerine getiren, umutsuzluğa kapıldığım zamanlarda bana umut ışığı olan değerli arkadaşlarım Yrd.Doç.Dr. Cem Oktay Güzeller ve Güçlü Şekercioğlu'na sonsuz teşekkürler ederim.

Tezimde, yapısal eşitlik modelini kullanmamı öneren ve önerileri ile tezime büyük katkıları olan değerli hocam sayın Doç.Dr. Sevgi Küçüker'e teşekkür ederim. Başta tez danışmanım Prof.Dr.Sema Kaner olmak üzere yukarıda isimlerini belirttiğim değerli akademisyenlerin katkıları ile doktora tezimi yapmış olmaktan dolayı kendimi çok şanslı hissediyorum.

Araştırmanın başından sonuna sabırla desteğini, yardımını bir an bile esirgemeyen, daima beni yüreklendiren, sevgisiyle bana gç veren hayat arkadaşım Fatih Volkan Yüksel'e çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca daha iyi eğitim almam için desteklerini ve güvenlerini esirgemeyen, beni bu günlere getirmek için büyük emek sarfeden, sevgilerini, sıcaklıklarını daima hissettiğim sevgili annem, babam ve abime sevgilerimi ve sonsuz şükranlarımı sunarım.

Ayrıca, tezimi hazırlama sürecinde bana her türlü desteği ve özveriyi gösteren Akdeniz niversitesi'ndeki Doç.Dr.Semra Mirici, Yrd.Doç.Dr. Zeliha Uysal, Yrd. Doç.Dr. Hale Koçer ve Yrd.Doç.Dr. Nihat Bayat'a ve isimlerini burada belirlemediğim tezimde katkısı olan bütün arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Begümhan Yüksel

## ÖZET

# ÖZEL EĞİTİM VE GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİKLERİNE ETKİ EDEN DEĞİŞKENLERİN İRDELENMESİ

**Yüksel, Begümhan**

**Doktora Tezi, Özel Eğitim Bölümü**

**Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sema Kaner**

**Nisan, 2009, 265 sayfa**

Bu çalışmada özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerine etki eden değişkenler bir model çerçevesinde irdelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Antalya İl merkezindeki resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ve resmi ve özel özel eğitim okullarında görev yapmakta olan 450 öğretmen oluşturmaktadır.

Elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde yapısal eşitlik modelinde yer alan yol analizi kullanılmıştır. Göstergelerin örtük değişkenleri ne oranda temsil ettiğinin saptanması amacıyla önce ölçme modelleri test edilmiştir. Daha sonra, ölçme modeli tarafından doğrulanan yapılar arasındaki ilişkileri araştırmak için iki alternatif ve bir temel yapısal model test edilmiştir.

Analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

1. Birinci alternatif yapısal modelde, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki öz-yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu modelde, her iki öğretmen grubunda da çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşullarını karşılamaması ve özel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma, problem davranışlar–rahatsız

edici davranışlar ile problem davranışlar–başta çıkma; genel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde ise, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki tükenmişlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başta çıkma, mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başta çıkma değişkenleri arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmaması nedeniyle bu modelin her iki grup için de kabul koşullarını karşılamadığı belirlenmiştir.

2. İkinci alternatif yapısal modelde, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki öz-yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları ve problem davranışlarla başta çıkma yolları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu modelde, her iki öğretmen grubu için de çoğu uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak, özel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde, mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başta çıkma yolları arasında, genel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde ise mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başta çıkma yolları arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmaması nedeniyle bu modelin her iki grup için de kabul koşullarını karşılamadığı belirlenmiştir.

3. Temel modelde, mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu modelde, her iki öğretmen grubu için çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşullarını karşıladığı belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, her iki öğretmen grubunda da mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinliği anlamlı ve olumlu yönde, mesleki tükenmişliği ise anlamlı ve olumsuz yönde etkilediği; mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişliği anlamlı ve olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu durumda, temel modelin bütün modeller içinde kabul edilebilir en iyi model olduğuna karar verilmiştir.

### **Anahtar Sözcükler**

Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik, Mesleki Destek, Problem Davranışlar, Yapısal Eşitlik Modeli

## **ABSTRACT**

### **AN ANALYSIS OF THE VARIABLES INFLUENCING THE BURNOUT OF SPECIAL AND GENERAL TEACHERS**

**Yüksel, Begümhan**

**PhD Dissertation, Department of Special Education**

**Supervisor: Prof.Dr.Sema Kaner**

**April 2009, 265 Pages**

This study aims to analyze the variables influencing the vocational burnout level of special and general education teachers within the framework of a model.

The sampling of the research consists of 450 teachers serving in public and private elementary and secondary schools and public and private special education schools located in the city centre of Antalya during the academic year 2006-2007.

The path analysis used in the structural equality model has been used for the statistical analysis of data. First, the measurement models have been tested in order to find how the results represent latent variables; afterwards, two alternative models and a basic structural model have been tested in order to investigate the relations between the measurement model verified structures.

The findings are summarized as follows:

1.In the first alternative structural model, the relation between the burnout level of special and general education teachers, their beliefs about their self-efficacy, their perceptions about vocational social support, the causes of behavior problems, their level of disturbance over behavior problems and the ways of coping with this behavior problems have been examined. This model has been observed to fail on different grounds. First, many of the goodness of fit indexes have failed to meet the acceptable conditions. Furthermore, t values concerning the relation between behavior problems - disturbing behaviors and vocational efficacy; vocational social support and behavior problems -ways of coping with them; behavior

problems -disturbing behaviors –ways of coping have been observed to be insignificant. On the other, the model tested for general education teachers has presented meaningless results for the relation between behavior problems - disturbing behaviors and vocational burnout, behavior problems - disturbing behaviors and vocational efficacy, behavior problems –disturbing behaviors and ways of coping with them, and vocational efficacy and behavior problems -ways of coping with them.

2. In the second structural alternative model, the burnout level of special and general education teachers, their self-efficacy beliefs, and their perceptions related with vocational social support and their ways of coping with them have been examined. In this model, it has been observed that many of the goodness of fit indexes for both groups seemed acceptable. But, the model tested for the special education teachers failed to meet the acceptable conditions since the t values concerning the relation between the variables of vocational social support and behavior problems -ways of coping with them have been found to be insignificant. On the other hand, the model tested for general education teachers was observed to be inapplicable since the t values concerning the relation between the variables of vocational efficacy and behavior problems -ways of coping with them have been found to be insignificant. Therefore, the model has been considered to fail in meeting the acceptable conditions for both groups.

3. In the basic model, the relation between the variables of vocational burnout, vocational efficacy and vocational social support have been investigated. In this model, many of the goodness of fit indexes have been observed to meet the acceptable values for both teacher groups. When the relation between the variables have been dwelled on, it has been understood that vocational social support influenced the vocational efficacy in a meaningful and positive way while it exerted significant and negative influence on vocational burnout. On the other hand, it has been beholden that vocational efficacy affected vocational burnout in a significant and negative way. As a result of these findings, it has been decided that the basic model proved to be the most acceptable and applicable among all the models.

### **Key Words**

Burnout, Vocational efficacy, Vocational Social Support, Behavior Problems, Structural Equation Modeling

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT .....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM .....	1
1. GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	15
1.3. Araştırmanın Hipotezleri .....	17
1.4. Araştırmanın Önemi .....	18
1.5. Sınırlılıklar .....	20
1.6. Tanımlar .....	20
İKİNCİ BÖLÜM .....	22
2. KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	22
2.1. Mesleki Tükenmişlik .....	22
2.1.1. Tükenmişlik ile İlgili Modeller .....	24
2.1.2. Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik .....	28
2.1.3. Öğretmen Mesleki Tükenmişliğine Neden Olan Etmenler .....	30
2.1.4. Öğretmen Mesleki Tükenmişliğinin Belirtileri .....	34
2.1.5. Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar .....	36
2.2. Öz-yetkinlik İnancı .....	37
2.2.1. Öz-yetkinlik İnancının Kaynakları .....	41
2.2.2. Öz-yetkinlik İnançları Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri .....	44
2.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik İnançları .....	45
2.2.4. Öğretmen Yetkinlik Modelleri .....	46
2.2.5. Öğretmen Mesleki Yetkinlik İnancını Etkileyen Etmenler .....	49
2.2.6. Düşük ve Yüksek Mesleki Yetkinlik İnancı Olan Öğretmenlerin Özellikleri .....	53
2.3. Sosyal Destek .....	59
2.3.1. Sosyal Destek Modelleri .....	60
2.3.2. Sosyal Desteğin Önemi ve İşlevleri .....	61
2.3.3. Sosyal Destek Türleri .....	63
2.3.4. Öğretmenler İçin Mesleki Sosyal Destek .....	66
2.4. Problem Davranışlar .....	69
2.4.1. Problem Davranışların Nedenleri .....	71
2.4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Problem Davranışlar .....	75
2.4.3. Öğretmenlerin Problem Davranışlara Yaptıkları Nedensel Yüklemeler .....	77

2.4.4. Öğretmeni Rahatsız Eden Problem Davranışlar .....	79
2.4.5. Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları.....	84
2.5. Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Problem Davranışlar Değişkenlerinin Birbirleri ile İlişkileri ile İlgili Araştırmalar.....	87
2.5.1. Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Yetkinlik İlişkisi.....	87
2.5.2. Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Sosyal Destek İlişkisi .....	90
2.5.3. Mesleki Tükenmişlik ve Problem Davranışlar İlişkisi .....	94
2.5.4. Mesleki Yetkinlik ve Mesleki Sosyal Destek İlişkisi.....	95
2.5.5. Mesleki Yetkinlik ve Problem Davranışlar İlişkisi.....	96
2.5.6. Mesleki Sosyal Destek ve Problem Davranışlar İlişkisi .....	99
2.5.7. Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik ve Problem Davranışlar İlişkisi .....	99
2.5.8. Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik ve Mesleki Sosyal Destek İlişkisi .....	100
2.5.9. Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Problem Davranışlara İlişkisi .....	100
2.5.10. Yapısal Eşitlik Modeli ile Yapılan Çalışmalar.....	100
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	102
3.1. YÖNTEM .....	102
3.1.1. Araştırma Modeli.....	102
3.1.2. Araştırma Grubu .....	102
3.1.3. Veri Toplama Araçları .....	105
3.1.4. Verilerin Toplanması .....	116
3.1.5. Verilerin Analizi .....	116
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM .....	124
4.1. BULGULAR.....	124
4.1.1. Ölçme Modellerinin Test Edilmesi İle İlgili Bulgular.....	124
4.1.2. Alternatif Modellerin ve Temel Modelin Test Edilmesi ile İlgili Bulgular .....	146
4.1.3. Korelasyon Analizi ile İlgili Bulgular.....	171
BEŞİNCİ BÖLÜM .....	175
5.1. TARTIŞMA .....	175
5.1.1. Birinci Alternatif Modele İlişkin Bulguların Tartışılması.....	175
5.1.2. İkinci Alternatif Modele İlişkin Bulguların Tartışılması .....	176
5.1.3. Temel Modele İlişkin Bulguların Tartışılması .....	177
5.1.4. Korelasyon Analizi ile İlgili Bulguların Tartışılması .....	186
ALTINCI BÖLÜM .....	194
6.1. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	194
6.1.1. Sonuç.....	194
6.1.2. Öneriler.....	195
KAYNAKLAR .....	198
EKLER.....	250
EK 1. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği.....	251

EK 2. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği .....	253
EK 3. Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği.....	256
EK 4. Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler ....	259
EK 5. Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu -Rahatsızlık Derecesi .....	261
EK 6. Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma .....	264

## TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Mesleki Yetkinlik İnaçları, Mesleki Sosyal Destek Algıları ve Öğrencilerin Problem Davranışları ile İlgili Yapılan Araştırmalar .....	4
Tablo 2. Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgilerin Frekans Dağılımları.....	104
Tablo 3. Uyum İyiliği İstatistikleri (Goodness of Fit Indices).....	121
Tablo 4. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri.....	149
Tablo 5. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları.....	151
Tablo 6. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri.....	153
Tablo 7. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları.....	155
Tablo 8. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri.....	158
Tablo 9. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları.....	159
Tablo 10. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri.....	161
Tablo 11. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları.....	162
Tablo 12. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri .....	166
Tablo 13. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları.....	168
Tablo 14. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri .....	169
Tablo 15. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları.....	171

Tablo 16. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Mesleki Yetkinlik İnançları, Mesleki Destek Algıları, Problem Davranışlara Yükledikleri Nedensel Faktörler, Problem Davranışlardan Rahatsız Olma Düzeyleri, Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....172

Tablo 17. Genel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Mesleki Yetkinlik İnançları, Mesleki Destek Algıları, Problem Davranışlara Yükledikleri Nedensel Faktörler, Problem Davranışlardan Rahatsız Olma Düzeyleri, Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....174

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa No

Şekil 1. Mesleki Tükenmişlik Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	126
Şekil 2. Mesleki Yetkinlik Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	128
Şekil 3.a. Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	130
Şekil 3.b. Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	131
Şekil 4. Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	132
Şekil 5. Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	134
Şekil 6. Problem Davranışlar-Başça Çıkma Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	135
Şekil 7. Mesleki Tükenmişlik Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	136
Şekil 8. Mesleki Yetkinlik Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	138
Şekil 9.a. Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	140
Şekil 9.b. Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	141
Şekil 10. Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	142
Şekil 11. Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	144
Şekil 12. Problem Davranışlar-Başça Çıkma Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları.....	145
Şekil 13. Birinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler.....	147
Şekil 14. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler.....	148

Şekil 15. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler.....	152
Şekil 16 İkinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler.....	156
Şekil 17. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler.....	157
Şekil 18. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler.....	160
Şekil 19 Temel Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler .....	165
Şekil 20. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler.....	165
Şekil 21. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler.....	168

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

#### 1.1. Problem

Bir ülkenin ilerlemesi, kalkınması kuşkusuz kaliteli eğitim-öğretim standartlarının sağlanması ile doğrudan ilişkilidir ve kaliteli eğitim-öğretim de nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenler, öğrencilerin davranışlarının şekillenmesinde ve onların istedik davranışlar kazanmalarında önemli görevlere sahiptirler. Öğretmenler, öğrencilerin en çok model aldığı kişiler olmaları, çocukların gelişimlerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini sağlamaları, onların davranışlarını şekillendirmeleri açısından çok önemli bir konuma sahiptirler (Fındıkçı, 1991). Bu nedenle, öğretmenlerin iyi öğretmenlik becerileriyle donanmış olmalarının yanı sıra, sağlam ve dengeli kişilik yapısına da sahip olmaları çok önemlidir.

Öğretmenler eğitim süreçlerinde, mesleklerini yerine getirirken karşılaşacakları problemlerle nasıl başa çıkabilecekleri konusunda yeterli eğitim almamaktadırlar. Dolayısıyla, **sınıfta problem davranışı olan çocuklarla ve engelli çocuklarla çalışma** (Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2007a; Russell, Altmaier ve Velzen, 1987; Wisniewski ve Garguilo, 1997), **ders yükünün fazlalığı ve kalabalık sınıflar** (Anderson ve Iwanicki, 1984; Baysal, 1995; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988), **yetersiz fiziki koşullar** (Farber, 1984; Pines ve Aronson, 1981; Talmor, Reiter ve Feigin, 2005), **toplumsal ve mesleki desteğin az olması** (Anderson ve Iwanicki, 1984; Baysal, 1995; Sarros ve Sarros, 1987; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Zabel ve Zabel, 1982), **ödüllendirmenin yetersizliği ve karar verme sürecinde etkisiz kalma** (Maraşlı, 2005; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986), **öğretmenin cinsiyeti** (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Baysal, 1995; Kaner ve diğerleri, 2007a; Tümkaya, 1996), **öğretmenin yaşı** (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Baysal, 1995; Kaner ve diğerleri,

2007a; Tümkiye, 1996), **öğretmenin hizmet süresi** (Friesen, Prokop ve Sarros, 1988; Gündüz, 2006; Kaner ve diğerleri, 2007a) gibi nedenlerden dolayı öğretmenler **mesleki tükenmişlik** yaşayabilmektedirler. Girgin (1995), bunlara ek olarak ülkemizdeki öğretmenlerin mesleklerini bilinçli olarak seçmemeleri, eğitim programının aşırı yüklü oluşu, eğitim materyallerinin yetersizliği, sık tayinler ve öğretmen yetiştiren kurumların problemleri gibi nedenlerden dolayı da sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorunlar, öğretmenler üzerinde aşırı bir baskıya, strese neden olmakta ve onların mesleki tükenmişlik yaşamalarına yol açmaktadır.

Özel eğitim öğretmenleri ise diğer öğretmenlere göre daha çok mesleki tükenmişlik yaşamakta (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 1998) ve daha çok sayıdaki özel eğitim öğretmeni meslekten ayrılmaktadır (Nichols ve Sosnowsky, 2002). Billingsley ve Cross'a (1991) göre özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleklerini terk etmelerinin en temel nedenlerinden biri de çalıştıkları öğrenci grubunun özellikleridir. Özel eğitim alanındaki öğrencilerin yavaş gelişmeleri, normal gelişim gösteren öğrencilere göre daha fazla problem davranış göstermeleri gibi faktörler özel eğitim öğretmenlerinin benlik değerlerinin düşmesine ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Ayrıca araç-gereç yetersizliği, programlardaki eksiklikler, toplumun engellilere olumsuz bakış açısı, yetersiz mesleki sosyal destek gibi pek çok faktör de özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere mesleki tükenmişlik yaşatmaktadır (Billingsley ve Cross, 1991; Fimian, 1986).

Ülkemizde özel eğitim alanında hizmet veren öğretmenler veya sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenleri, yukarıda sıralanan problemlere ek olarak yetersiz kaynaklar, olumsuz fiziki koşullar, birçok öğretmenin özel eğitim alanında yetişmemesi ve uygulamaya ilişkin birçok sorunu kendilerinin çözmek zorunda kalmaları gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenlerden dolayı öğretmenlerin iş performansları düşmekte ve birçok özel eğitim öğretmeni normal gelişim gösteren çocuklarla çalışmak üzere özel eğitim alanını terk etmektedir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Tükenmişliğin öğretmenlerin kendilerine, öğrencilerine, velilerine ve eğitim sistemine pek çok olumsuz etkileri vardır (Hughes, 2001; Sarros ve

Sarros, 1987). Örneğin, mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğrencileri ile etkileşimlerinin nicelik ve niteliği azalmakta, iş doyumları azalmakta, iş performansları düşmekte, işlerinde isteksizlik başlamakta ve meslekten ayrılma isteği oluşmaktadır. Ayrıca bu öğretmenler fiziksel ve ruhsal sağlık problemleri yaşamakta, işe yönelik olumsuz tutumlar geliştirmektedirler. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arttıkça hizmet verdikleri kişiler olan öğrencilere ve buna bağlı olarak velilere karşı davranışları umursamaz, acımasız ve alaycı olmaktadır. Bu durum sınıf ortamını rahatsız edici bir hale getirmekte, öğrencileri, velileri, tüm toplumu ve ülkenin eğitim sistemini de olumsuz etkilemektedir (Farber ve Miller, 1981; Pines, 2002; Whiteman, Young ve Fisher, 2001).

Mazur ve Lynch (1989), mesleki tükenmişlik sonucunda deneyimli ve nitelikli öğretmenlerin çoğunun mesleğini bıraktıklarını, mesleğine devam edenlerin de yaşadıkları mesleki tükenmişlik sonucunda öğrencilerine karşı alaycı ve olumsuz tutumlar geliştirdiklerini ve öğretim performanslarının düştüğünü belirtmişlerdir. Araştırmalar, öğretmenlerin ortalama üçte birinin işlerini stresli bulduklarını ve buna bağlı olarak da mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Capel, 1991; Pithers, 1995). Öğretmenler yaşadıkları mesleki tükenmişlik ile başa çıkacak derecede güçlü değillerse, meslek yaşantılarının ilk beş ile yedi yılı arasında meslekten ayrılmakta ve bir daha mesleklerine geri dönmemektedirler (Haris ve diğerleri, 1988: Akt. Billingsley ve Cross, 1991).

Yukarıda sıralanan olumsuz etkiler, birey ve çalıştığı kurum açısından ağır ve ciddi sorunlar doğurduğu için mesleki tükenmişlik, önlenmesi gereken bir durumdur (Ağaoglu, Ceylan, Kasım ve Madden, 2004). Eğitim-öğretim kalitesini olumsuz yönde etkileyen tükenmişliği ortaya çıkaran değişkenlerin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması eğitimin niteliğinin artırılması açısından son derece önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen tükenmişliğini etkileyen en önemli temel faktörlerin, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları ve öğrencilerin problem davranışları olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen mesleki tükenmişliği ile mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları ve öğrencilerin problem davranışları ile ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmalar ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Mesleki Yetkinlik İnançları, Mesleki Sosyal Destek Algıları ve Öğrencilerin Problem Davranışları İle İlgili Yapılan Araştırmalar

YAZAR	YIL	DEĞİŞKENLER	ÖRNEKLEM	VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	VERİ LERİN ANALİZİ	TEMEL BULGULAR
Zabel, R.H.; Zabel, M.K.	1982	Tükenmişlik- Mesleki Destek	601 özel eğitim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri	-Korelasyon Analizi	-Mesleki Destek ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif ilişki vardır. -Mesleki Destek ile kişisel başarı arasında pozitif ilişki vardır.
Schwab, R.L.; Jackson, S.E.; Schuler, R.S.	1986	Tükenmişlik- Mesleki Destek	399 ilköğretim öğretmeni	-Kişisel Bilgi Toplama Formu -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-Aşamalı Regresyon Analizi	Tükenmişlik ile mesleki destek arasında negatif ilişki vardır.
Russell, D.W.; Altmaier, E.; Van Velzen, I.D.	1987	Tükenmişlik- Mesleki Destek	316 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni	-Kişisel Bilgi Toplama Formu -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-Korelasyon Analizi	Tükenmişlik ile mesleki destek arasında negatif ilişki vardır.
Sarros, J.C.; Sarros, A.M.	1987	Tükenmişlik- Mesleki Destek	635 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni ile 128 okul yöneticisi	-Kişisel Bilgi Toplama Formu -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-Aşamalı Regresyon Analizi	Tükenmişlik ile mesleki destek arasında negatif ilişki vardır.
Shea, C.A.	1990	Tükenmişlik- Mesleki Destek	215 özel eğitim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğretmenlerin iş ortamlarını değerlendirme ölçeği -Öğretmenlerin göreve bağlı stres faktörlerini değerlendirme ölçeği	-Pearson Korelasyon Katsayısı -Çoklu Doğrusal Regresyon	Mesleki destek yetersizliği öğretmenlerin duygusal tükenmelerini arttırmaktadır.
Friedman, I.A.; Farber, B.A.	1992	Tükenmişlik- Yetkinlik	641 ilköğretim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri -Tennessee Kendini Değerlendirme Ölçeği	-Korelasyon Analizi -MANOVA	Mesleki Tükenmişlik ile Mesleki Yetkinlik arasında negatif ilişki vardır.

				-Perdue Öğretmen Görüşleri Anketi		
Baysal, A.	1995	Tükenmişlik- Mesleki Destek	551 lise öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri	-t Testi -Varyans Analizi	Meslektaş ve aile desteği, tükenmişliği negatif etkilemektedir.
Chen, S.	1995	Tükenmişlik- Mesleki Destek	535 ilköğretim öğretmeni	-Kişisel Bilgi Toplama Formu -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-Regresyon Analizi	-Mesleki Destek ile duygusal tükenme arasında negatif ilişki vardır.
Cheuk, W.H.; Sai, W.K.	1995	Tükenmişlik- Mesleki Destek	80 ilköğretim öğretmeni	-Wilson Öğretmen Stres Ölçeği -Sosyal Destek Ölçeği -Mickler ve Rosen Tükenmişlik Envanteri	-İki Faktörlü Anova	Tükenmişlik ile mesleki destek arasında negatif ilişki vardır. -Kişisel destek ağlarının genişliği ile kişisel başarı boyutu pozitif ilişkilidir.
Friedman, I.	1995	Tükenmişlik- Problem davranışlar	348 ilköğretim öğretmeni	-Kişisel Bilgi Formu -Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğrenci Davranış Örüntüsü Ölçeği	-Manova -Çoklu Doğrusal Regresyon	Öğrencilerin davranış problemleri tükenmişliği artırmaktadır.
Girgin, G.	1995	Tükenmişlik- Mesleki Destek	401 ilköğretim öğretmeni	-Kişisel Bilgi Toplama Formu -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-t Testi -Kay-kare -Anova -Kruskal Wallis Testi -Korelasyon Analizi	-Mesleki Destek ile duygusal tükenme arasında negatif ilişki vardır.
Torun, A.	1995	Tükenmişlik- Mesleki Destek	71 öğretmen, 57 satış temsilcisi, 41 trafik polisi, 41 laborant	-Maslach Tükenmişlik Envanteri	-Korelasyon Analizi	Tükenmişlik ile mesleki destek arasında negatif ilişki vardır.
Tümkaya, S.	1996	Tükenmişlik- Mesleki Destek	72 öğretmen	-Seidman ve Zager'in Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği	-Varyans Analizi -Korelasyon Analizi	Tükenmişlik ile yönetici desteği arasında negatif ilişki vardır.

				-Derogatis Ruhsal Belirti Tarama Listesi		
Chesnutt, W.J.	1997	Tükenmişlik- Mesleki Destek	228 ortaöğretim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğretmen Destek Ağı Envanteri	-Korelasyon Analizi	Tükenmişlik ile mesleki destek arasında negatif ilişki vardır.
Brissie, J; Hoover Dempsey, K; Bassler, D.	1998	Tükenmişlik- Yetkinlik- Mesleki Destek	1213 ilköğretim öğretmeni	-Öğretmen Bilgi Anketi -Okul Bilgi Anketi -Öğretmen Öz-değerlendirme Anketi	-Regresyon Analizi	Mesleki tükenmişlik ile mesleki yetkinlik arasında negatif ilişki vardır. Mesleki destek tükenmişliği negatif etkilemektedir.
Hock, R.	1988	Tükenmişlik- Problem davranışlar	939 ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğretmeni	-SDTA Öğretmen tükenmişlik ölçeği	-Korelasyon Analizi	Öğrencilerin davranış problemleri tükenmişliği artırmaktadır.
Abel, M.H.; Sewell, J.	1999	Tükenmişlik- Mesleki Destek- Problem Davranışlar	98 ortaöğretim öğretmeni	-Stress Faktörleri Ölçeği -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-MANOVA -Aşamalı Regresyon Analizi	Tükenmişlik ile mesleki destek arasında negatif ilişki vardır. Tükenmişlik ile öğrencilerin problem davranışları arasında negatif ilişki vardır.
Brouwers, A.; Tomic, W.	1999	Tükenmişlik- Yetkinlik- Mesleki destek	243 ortaöğretim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri -Sınıf Yönetimi ve Disiplini Yetkinlik Ölçeği -Sosyal destek ölçeğinin duygusal destek alt ölçeği	-Yapısal Eşitlik Modeli Analizi	Mesleki tükenmişlik ile mesleki yetkinlik arasında negatif ilişki vardır.
Brouwers, A.; Evers, W.J.G.; Tomic, W.	2001	Tükenmişlik- Yetkinlik	277 ortaöğretim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri -Öğretmen Kişilerarası Yetkinlik Ölçeği	-Doğrulayıcı Faktör Analizi -Kay-Kare Analizi	Duygusal destek eksikliği yetkinlik algısını negatif, yetkinlik algısı tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunu negatif, duygusal tükenme

						duyarsızlaşmayı pozitif, duyarsızlaşma kişisel başarıyı negatif, kişisel başarı da duygusal destek eksikliğini negatif etkilemektedir.
Whiteman, J.L.; Young, J.C.; Fisher, M.L.	2001	Tükenmişlik- Problem davranışlar	123 ilköğretim öğretmeni	-Öz denetim Envanteri -Paired Hand Testi	-Korelasyon Analizi -Kay-kare	Öğrencilerin problem davranışları ile tükenmişlik arasında pozitif ilişki vardır.
Evers, W.J.; Brouwers, A.; Tomic, W.	2002	Tükenmişlik- Yetkinlik	490 ortaöğretim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri -Yetkinlik Ölçeği	-Regresyon Analizi	-Mesleki yetkinlik ile duyarsızlaşma arasında negatif ilişki; -Mesleki yetkinlik ile duygusal tükenme arasında negatif ilişki; -Mesleki yetkinlik ile kişisel başarı arasında pozitif ilişki vardır.
Dworkin, A.G.; Saha, L.; Hill, A.N.	2003	Tükenmişlik- Mesleki Destek	2961 ilköğretim öğretmeni	-Kişisel Bilgi Toplama Formu -Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği	-Regresyon Analizi	Yönetim desteği ile tükenmişlik negatif ilişkilidir.
Friedman, I.A.	2003	Tükenmişlik- Yetkinlik	322 ilköğretim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri -Friedman ve Kass'ın yetkinlik ölçeği	-MANOVA -Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi	Mesleki tükenmişlik ile mesleki yetkinlik arasında negatif ilişki vardır.
Hastings, R.P.; Bham, M.S.	2003	Tükenmişlik- Problem davranışlar	100 ilköğretim öğretmeni	-Öğrenci Davranış Örüntüsü Ölçeği -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-Regresyon Analizi	-“Saygısızlık”, duygusal tükenmeyi arttırmaktadır. -“Saygısızlık ve “sosyal davranışların eksikliği” ,duyarsızlaşmayı arttırmaktadır. -“Sosyal davranışların eksikliği”, kişisel başarıyı azaltmaktadır.

Girgin, G.; Baysal, A.	2005	Tükenmişlik- Mesleki Destek	48 özel eğitim öğretmeni	-Kişisel Bilgi Toplama Formu -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-t Testi -Tek Faktörlü Varyans Analizi	-Mesleki Destek ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif ilişki vardır.
Gündüz, B.	2005	Tükenmişlik- Mesleki Destek	633 ilköğretim öğretmeni	-Kişisel Bilgi Toplama Formu -Maslach Tükenmişlik Envanteri	-Anova -t Testi -Tukey Testi	-Mesleki Destek ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif ilişki vardır. -Mesleki Destek ile kişisel başarı arasında pozitif ilişki vardır.
Cemaloğlu, N.; Şahin, D.E.	2007	Tükenmişlik- Mesleki Destek	515 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni	-Maslach Tükenmişlik Envanteri	-t Testi -Tek Yönlü Varyans Analizi	Mesleki destek (takdir görme) ile tükenmişlik arasında negatif ilişki vardır.
Kaner, S.; Şekercioğlu, G.; Yellice-Yüksel, B.	2007a	Tükenmişlik- Yetkinlik- Problem Davranışlar	267 ilköğretim, lise ve özel eğitim öğretmeni	-Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği -Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği -Problem Davranış Ölçeği- Öğretmen Formu	-Temel Bileşenler Analizi -t Testi -Tek Faktörlü Anova -İki Faktörlü MANOVA -Pearson Korelasyon Katsayısı -Aşamalı Regresyon Analizi	-Mesleki Tükenmişlik ile Mesleki Yetkinlik arasında negatif ilişki vardır. -Mesleki Tükenmişliğin en güçlü yordayıcısı yetkinlik inancıdır. -Öğrencilerin problem davranışları ile tükenmişlik arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır. -Problem davranışlar, tükenmişliğin en önemli yordayıcılarından birisidir.

Tablo 1'deki araştırmalar genel olarak incelendiğinde, öğretmenlerin düşük mesleki yetkinlik inançlarının ve düşük mesleki destek algılarının yanı sıra öğrencilerin problem davranışlarının da tükenmişlik düzeylerini arttırdığı görülmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenler, çalışma hayatlarında pek çok problemle karşılaşmakta ve bu problemlerle başa çıkmak zorunda kalmaktadırlar. Birçok öğretmen bu tür problemlerle karşılaşmasına rağmen, öğretmenlerin öğretime yönelik tutumları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların oluşmasını etkileyen en önemli faktörlerden biri de, öğretmenlerin **mesleki yetkinlik inançlarıdır** (Henson, 2001). Öğretmen mesleki yetkinlik inancı, öz-yetkinlik çalışmalarının eğitimle ilişkili bir alanıdır. Friedman ve Kass'a (2002, sf.676) göre öğretmen mesleki yetkinlik inancı, "öğretmenin öğrencilere öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneği (sınıf yetkinliği) ve kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısıdır (kurumsal yetkinlik)".

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazanmaları, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları yani mesleki yetkinlik inançları ile de yakından ilgilidir (Evers, Gerrichhausen ve Tomic, 2000; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Saran, 2004). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları öğretimin her basamağını etkilemesi, öğretmenlerin davranışlarını belirlemesi, öğrencilerin başarılarını ve öğretim sürecini etkilemesi nedeniyle konu ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır (Ashton ve Webb, 1986; Brouwers ve Tomic, 2000; Enochs ve Riggs, 1990; Friedman ve Kass, 2002; Henson, 2001; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Riggs ve Enochs, 1990; Woolfolk-Hoy, 2000).

Ashton ve Webb'e (1986) göre öğretmen mesleki yetkinlik inancı, öğretmenlerin düşüncelerini, duygularını, etkinlik seçimlerini, sarf edecekleri çaba miktarını ve engellerle karşılaştıklarında gösterecekleri ısrarın derecesini belirlemektedir. Bandura (1989a), bireylerin eylemlerini etkileyen düşüncelerden hiçbirinin onların yaşamlarını etkileyen olayları kontrol

edebilme becerilerine ilişkin inançları yani öz-yetkinlik inançları kadar önemli olmadığını belirtmiştir.

Araştırmalar, mesleki yetkinlik inancı ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında ilişki olduğunu ve mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Brouwers ve Tomic, 2000; Chwalisz, Altmaier ve Russell, 1992; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Evers, Gerrichhauzen ve Tomic, 2000; Friedman, 2002; Miller ve Seltzer, 1991; Mykletun ve Mykletun, 1999). Friedman (2002), mesleki yetkinliğin belki de tükenmişliğin altında yatan en önemli psikolojik mekanizma olduğunu ileri sürerek, öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan yetersiz görmelerinin onların mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabileceğini ifade etmiştir. Evers, Gerrichhauzen ve Tomic (2000), düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin işteki performanslarının da düşük olduğunu ve işi ile ilgili başarısız deneyimler yaşayan öğretmenlerin ise daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları **problemlerle başa çıkabilmeleri** ve problemlere etkili çözümler üretebilmeleri, onların mesleki yetkinlik inançları ile doğrudan ilgilidir (Glickman ve Tamashiro, 1982). Chwalisz, Altmaier ve Russell (1992), düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerle kıyaslandığında daha fazla mesleki tükenmişlik yaşamalarının nedenini, bu öğretmenlerin akademik stres yaratan faktörlerle karşılaştıklarında problemi çözmeye odaklanmamalarına bağlamışlardır. Birçok araştırma yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerle daha kolay başa çıkabildikleri için daha düşük mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Anderson ve Iwanicki, 1984, Bandura, 1997; Brouwers ve Tomic, 2000; Cherniss, 1993; Chwalisz, Altmaier ve Russell, 1992; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman, 2002; 2003; Glickman ve Tamashiro, 1982; Grau, Salanova ve Peiro, 2001; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2007a).

Glickman ve Tamashiro (1982), öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının, mesleklerine devam edip etmeme kararlarını da etkilediğini belirtmişlerdir. Glickman ve Tamashiro'ya göre; düşük mesleki yetkinlik

inancına sahip öğretmenler daha fazla mesleki tükenmişlik yaşamakta ve buna bağlı olarak mesleklerini bırakmaktadırlar.

Öğretmen tükenmişliğinin oluşmasına etki eden bir diğer önemli faktör ise **mesleki sosyal destektir**. Kaplan ve Killilea (1976: Akt., Kazak ve Marvin, 1984), sosyal desteği kısa dönemli krizlerin ve yaşam geçişlerinin, uzun dönemli güçlüklerin, streslerin ve yoksunlukların üstesinden gelmek ve uyumsal yeterliliği geliştirmek için hizmet veren bireyler ya da gruplar arasındaki bağlanmalar olarak ifade etmişlerdir.

Bireylerin sahip oldukları sosyal destekler, sevgi, güvenlik, kendini ifade etme, ait olma duygularına katkıda bulunan değerli başa çıkma kaynaklarıdır (Pearson, 1986). Pearson, sosyal olarak destekleyici çevrelerin, değerlerin ve duyguların paylaşımında köprü görevi gördüklerini, hayatta karşılaşılan değişikliklerin getirdiği yeni rollerin üstesinden gelinmesine ve kimliklerin sürdürülmesine katkıda bulduklarını belirtmiştir (Akt. Kaner, 2004).

Sosyal destek, bireyin kendisine değer verildiğini gösterir ve kişinin stresle başa çıkabilmesinde tampon görevi görür. Sosyal destek, bireylerin karşılaştıkları stresli olayları gerçekçi bir şekilde değerlendirmelerini ve yeteneklerini güçlendirerek alternatif başa çıkma yöntemleri geliştirmelerini sağlamakta, değerlilik ve yeterlilik duygularının daha az tehdit edilmesini sağlamaktadır (Pearson, 1986). Sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmalar, sosyal desteğin fiziksel ve psikolojik sağlığı koruyucu ve devam ettirici etkilerinin olduğunu vurgulamakta, ayrıca stres yaratan durumlarda olumsuz psikolojik sonuçları azalttığına dikkat çekmektedir (Beresford, 1994; Bristol, Gallagher ve Schopler, 1988; Cohen ve Wills, 1985; Crnic, Friedrich, Grenberg, 1983; Doğan, 2001; Haris ve Mchale, 1989; Krause, 1986; Yuk-ki Chen ve So-kum Tang, 1997).

Sosyal destekler stres yaratan durumu ortadan kaldırmaları bile bireylerin kaygı düzeylerini azaltarak onların daha iyimser olmalarına, zorlayıcı durumlarla başa çıkmada yeni çözümler üretmelerine yardımcı olmakta ve dolayısıyla da bireyleri stresin olumsuz etkilerine karşı korumaktadırlar (Kazak ve Marvin, 1984; Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983).

Bireyin mesleği ile ilgili aldığı sosyal destek, mesleki sosyal destek olarak tanımlanabilmektedir. Mesleki sosyal destek, mesleki tükenmişlikle mücadelede etkili bir başa çıkma kaynağı olarak düşünülmektedir (Lin, 2006). Mesleki sosyal destek, bireyin kendisine değer verildiğini hissetmesini, karşılaştığı stresli olayları gerçekçi bir şekilde değerlendirmesini sağlayarak, stresle başa çıkabilmesine olanak vermekte, değerlilik ve yeterlilik duygularının daha az tehdit edilmesini sağlamaktadır (Pearson, 1986).

Öğretmenlik mesleğinin oldukça stresli bir meslek olması nedeni ile öğretmenlerin sahip oldukları sosyal destek ağları çok önemlidir. Öğretmenler, sınıflarında ilgisiz ve güdülenme düzeyi düşük öğrencilerle karşılaştıklarında ve çalışma koşullarının iyileştirilmesinde sağlanan destekler az olduğunda kendilerini yalnız hissedebilmektedirler. Bu durum, öğrencilerini sürekli denetlemek ve kontrol etmek durumunda bulunan idealist eğitimcilerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Pines ve Aranson, 1988). Danışmanlardan, meslektaşlardan, yöneticilerden alınan mesleki desteğin seviyesi öğretmen tükenmişliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Blase, 1985; Burke, Greenglass ve Schwarzer 1996; Iverson, Olekans, Elwin, 1998; Mazur ve Lynch, 1989; Pascual, Perez-Jover, Mirambell, Ivanez ve Terol, 2003; Zellars ve Perrewé, 2001). Griffith, Steptoe ve Copley (1999), ilköğretim okulu öğretmenleri ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek arttıkça onların daha az stres yaşadıklarını ve problem durumlarla daha etkili başa çıktıklarını tespit etmiştir.

Araştırmalar, mesleki sosyal desteğin öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarını arttırdığını (Evers, Tomic ve Brouwers, 2001; Hardy, 1999; Youngusband, 2006), buna bağlı olarak da öğretmenlerin daha az mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Leitwood, 1999: Akt., Youngusband, 2006).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olan bir diğer önemli faktör de öğrencilerin **davranış problemleridir**. Pek çok araştırma, öğrenci davranış problemleri ve sınıf içi disiplin sorunlarının öğretmen tükenmişliğinin temel nedenlerinden birisi olduğunu göstermektedir (Barquist ve Geist, 1997; Blase, 1982; Brouwers ve Tomic, 1998; Burke, Greenglass and Schwarzer, 1996; Byrne, 1994; Cichon ve Koff, 1980; Farber, 1984; Friedman, 1995; Griffith, Steptoe ve Copley, 1999; Hock, 1988; Kalker,

1984; Lamude, Scudder ve Furno-Lamude, 1992; Milstein ve Golaszewsky, 1985; Tümkaya, 1996).

Problem davranış, hem o çocuğun hem de diğer çocukların renmelerini önemli lde etkileyen ve aynı zamanda üretmenin etkili bir retim yapmasını engelleyen davranışlardır (Ling, Jones ve Gan, 2005). Ling, Jones ve Gan (2005) tanımından yola çıkılarak, rencilerde gözlenen problem davranışların, eğitim-üretimin kalitesini, rencinin kendisinin ve arkadaşlarının renmesini olumsuz yönde etkilediği, üretimin gerçekleşmesini zorlaştırdığı (Atıcı, 2001) söylenebilmektedir.

Problem davranışların, problem davranışı gösteren ocuk ve akranlarına olumsuz etkileri kadar sınıf retmenlerine de olumsuz etkileri vardır. Sınıfında problem davranışa sahip rencisi olan retmen, problem davranışı azaltmak için farklı program geliştirmek ve bu programı uygulamak için yoğun zaman ve emek harcamak durumunda kalacaktır. (Evertson ve Harris, 1992; Ling, Jones ve Gan, 2005). Bu durum retmenlerde stres yaratarak, onların mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olacaktır (Blase, 1982; Borg ve Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Byrne, 1994; Evers, Gerrichhauzen ve Tomic, 2000; Freiberg, Stein ve Huang, 1995; Friedman, 1991: Akt., Pines, 2002; Friedman, 1995; Hastings ve Bham, 2003; Hock, 1988; Lamude, Scudder ve Furno-Lamude, 1992; Melby, 1995; Morin ve Battalino, 2004; Pierce ve Molloy, 1990; Whiteman, Young ve Fisher, 2001). Friedman ve Farber (1992), rencilerin sınıf içi davranışlarının yönetiminde kendilerini daha az yeterli hisseden retmenlerin, kendilerini daha fazla yeterli hisseden retmenlere göre daha yoğun mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmalar, birçok üretmenin, karşılaştıkları problem davranışlarla başa çıkmakta zorlandıklarını ve problem davranışlardan dolayı işlerinde kendilerini tam anlamıyla gerekleştiremeyerek, kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymaktadır (Espinosa ve Laffey, 2003; Glickman ve Tamashiro, 1982; Mavropoulou ve Padelidiu, 2002; Pines, 2002).

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, mesleki tükenmişlik ile retmenlerin mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları ve rencilerin problem davranışları ilişkilerinin birlikte ele alındığı çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu nedenle, bu çalışmada yukarıda adı geçen değişkenler bir bütün olarak ele alınarak, mesleki tükenmişlik ile aralarındaki ilişkiler alanyazın doğrultusunda geliştirilen bir model çerçevesinde özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerin öğretmenleri üzerinde ayrı ayrı incelenecektir. Bu doğrultuda, mesleki tükenmişlik ile ilişkili değişkenlerin birlikte ele alındığı yapısal eşitlik modeli uygulanacaktır.

Son yıllarda Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) uygulamaları, örtük değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etme kapasitesi ve ölçme hatalarını kontrol ederken evren parametrelerine yakın değerler vermesi nedeniyle kullanışlılığı ve kapsamlı sonuçlar sunabilmesi nedeniyle sosyal bilimlerde ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. YEM istatistiksel olarak nedensel modellerin sınanması için kullanılır. Modellemenin özündeki kurgulama araştırmacının oluşturduğu nedenselliklerdir (Sümer, 2000).

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak, üç alternatif model üzerinde yoğunlaşmıştır. Birinci alternatif modelde öğretmenlerin mesleki sosyal destek algıları, mesleki yetkinlik inançları ve öğrencilerin problem davranışlarına yaptıkları nedensel yüklemelerin, bu davranışlardan rahatsız olma düzeylerinin ve başa çıkma becerilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkileri incelenecektir. Bu modelde, problem davranışlar-nedensel faktörler değişkeninin, problem davranışlardan rahatsız olma derecesine etkisi; mesleki desteğin, problem davranışlardan rahatsız olma derecesi, mesleki yetkinlik, problem davranışlar-başa çıkma ve mesleki tükenmişlik değişkenlerine etkisi; problem davranışlardan rahatsız olma derecesinin, problem davranışlar-başa çıkma, mesleki yetkinlik ve mesleki tükenmişlik değişkenlerine etkisi; mesleki yetkinlik değişkeninin, problem davranışlar-başa çıkma ve mesleki tükenmişlik değişkenine etkisi; problem davranışlar-başa çıkma değişkeninin de mesleki tükenmişlik değişkenine etkisi incelenecektir.

İkinci alternatif model olarak, öğretmenlerin mesleki sosyal destek algıları, mesleki yetkinlik inançları, problem davranışlarla başa çıkma becerilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkileri incelenecektir. Bu modelde, mesleki desteğin, mesleki yetkinlik, problem davranışlar-başa çıkma ve mesleki tükenmişlik değişkenlerine etkisi; mesleki yetkinlik değişkeninin, problem davranışlar-başa çıkma ve mesleki tükenmişlik

değişkenine etkisi; problem davranışlar-başa çıkma değişkeninin de mesleki tükenmişlik değişkenine etkisi incelenecektir.

Üçüncü alternatif model olarak, Brouwers, Evers ve Tomic'in (2001) geliştirdikleri model dikkate alınarak yeni bir model ortaya konmuştur. Brouwers, Evers ve Tomic, yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan duygusal destek eksikliği, mesleki yetkinlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri test ettikleri bir model geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, bu modelde, yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan duygusal destek eksikliğini, öğretmenlerin yetkinliklerine, yetkinliklerinin de tükenmişliğin duygusal tükenme boyutuna, duygusal tükenmenin duyarsızlaşma, duyarsızlaşmanın kişisel başarı, kişisel başarının da destek eksikliğine etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışmada, sınanan üçüncü alternatif modelde, öğretmenlerin mesleki sosyal destek algılarının, mesleki yetkinliklerine ve mesleki tükenmişliklerine, mesleki yetkinliklerinin de mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisini ortaya koyan bir model geliştirilmiştir. Bu modelde Brouwers, Evers ve Tomic'in modelinden farklı olarak, mesleki desteğin mesleki tükenmişliğe doğrudan etkisine de bakılmıştır.

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde ise bu değişkenleri birlikte bir model kapsamında inceleyen hiçbir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu çalışma, ülkemiz eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen değişkenleri bir bütün olarak ele alan, bir model kapsamında inceleyen ilk araştırma niteliğindedir. Bu özelliği ile hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Bu değişkenlerin ilişkilerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim hizmetleri verme ile ilgili anlayışı olumlu yönde etkileyebilecektir. Bu çalışmanın, ülkemiz alanyazındaki bu boşluğu gidereceğini ve eğitim politikalarımıza ilişkin bakış açılarını da etkileyebileceği umulmaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki yetkinlikleri, mesleki sosyal destek algıları, sınıftaki öğrencilerin problem davranışları arasındaki ilişkiyi bir model çerçevesinde incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda alternatif modeller

yaklaşımına dayalı olarak iki alternatif model ve temel model test edilmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin **mesleki tükenmişlik düzeyleri**,

- a. Onların mesleki yetkinlik inançları tarafından
  - b. Onların mesleki sosyal destek algıları tarafından
  - c. Onların problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri tarafından
  - d. Onların problem davranışlarla başa çıkma yolları tarafından
- açıklanmakta mıdır?

2) Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin **mesleki yetkinlik inançları**,

- a. Onların mesleki sosyal destek algıları tarafından
  - b. Onların problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri tarafından
- açıklanmakta mıdır?

3) Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin **problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri**,

- a. Onların mesleki sosyal destek algıları tarafından
  - b. Onların problem davranışlara yaptıkları nedensel açıklamalar tarafından
- açıklanmakta mıdır?

4) Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin **problem davranışlarla başa çıkma yolları**,

- a. Onların mesleki yetkinlik inançları tarafından
  - b. Onların mesleki sosyal destek algıları tarafından
  - c. Onların problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri tarafından
- açıklanmakta mıdır?

5) Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız

olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları arasında ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Hipotezleri

#### 1) *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin*

H<sub>1A</sub>. Yüksek mesleki yetkinlik inançları, onların tükenmişlik düzeylerini azaltacaktır.

H<sub>1B</sub>. Yüksek düzeydeki mesleki sosyal destek algıları, onların tükenmişlik düzeylerini azaltacaktır.

H<sub>1C</sub>. Problem davranışlardan yüksek düzeyde rahatsız olmak, tükenmişlik düzeylerini arttıracaktır.

H<sub>1D</sub>. Problem davranışlarla olumlu başa çıkma yolları, onların tükenmişlik düzeylerini azaltacaktır.

#### 2) *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin*

H<sub>2A</sub>. Yüksek düzeydeki mesleki sosyal destek algıları, onların mesleki yetkinlik inançlarını arttıracaktır.

H<sub>2B</sub>. Problem davranışlardan yüksek düzeyde rahatsız olmak, onların mesleki yetkinlik inançlarını arttıracaktır.

#### 3) *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin*

H<sub>3A</sub>. Yüksek düzeydeki mesleki sosyal destek algıları, onların problem davranışlardan rahatsız olma derecelerini azaltacaktır.

H<sub>3B</sub>. Problem davranışlara yaptıkları nedensel açıklamalar arttıkça, onların problem davranışlardan rahatsız olma derecelerini artacaktır.

#### 4) *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin*

H<sub>4A</sub>. Yüksek düzeydeki mesleki yetkinlik inançları, onların problem davranışlarla olumlu başa çıkma yollarını arttıracaktır.

H<sub>4B</sub>. Yüksek düzeydeki mesleki sosyal destek algıları, onların problem davranışlarla olumlu başa çıkma yollarını arttıracaktır.

H<sub>4C</sub>. Problem davranışlardan yüksek düzeyde rahatsız olmak, onların problem davranışlarla başa çıkma yollarını azaltacaktır.

### 5) *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin*

H<sub>5A</sub>. Mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları arasında anlamlı ilişki vardır.

## 1.4. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak ve nitelikli öğrenci yetiştirmek gibi yadsınamaz derecede önemli görevleri olan öğretmenlerin idari desteğin azlığı, öğrencilerin ilgisizliği, başarısızlıkları, olumsuz davranışları, bazı meslektaşlarının olumsuz tutumları, okul-aile işbirliğinin eksikliği, iş yoğunluğu gibi nedenler kadar bireyin demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, medeni durum), kişilik özellikleri (kaygı düzeyi, denetim odağı, dayanıklılık, kapasite) ve sahip olduğu diğer özellikleri (fiziksel sağlık, beceri ve deneyim, duygusal durum, toplumsal destek) nedeniyle mesleki tükenmişlik yaşadıkları (Baysal, 1995; Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Capel, 1991; Chan, 1998; Çokluk, 1999; Dolunay, 2001; Friesen, Prokop ve Sarros, 1988; Friesen ve Sarros, 1989; Gündüz, 2006; Hock, 1988; Izgar, 2001; Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003; Koustelios, 2001; Maraşlı, 2005; Sarros ve Sarros, 1987; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Şahin, 2007; Tümkeya, 1996), bunun sonucunda da iş değiştirme, erken emeklilik gibi çözüm yolları aradıkları veya hizmet kalitelerinin düştüğü görülmektedir (Byrne, 1994). Farber'da (1991), öğretmenliğin en stresli işlerden birisi olduğunu belirtmiştir.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler, normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadıkları bu problemlere ek olarak çevrenin öğrencilerin gelişimi ile ilgili gerçekçi olmayan beklentileriyle mücadele etme, diğer meslektaşlarından izole olma gibi sorunlar nedeniyle de mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Sires ve Tonnsen, 1993). Türkiye'deki durum göz önünde bulundurulduğunda özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin pek çoğunun özel eğitim bölümü dışındaki alanlarda eğitim aldıkları ve özel eğitim konusunda çok fazla donanımlı olmadıkları bilinmektedir (Çağlar, 1979: Akt. Sucuğlu ve Kuloğlu, 1996). Bu nedenle, özel eğitim alanında çalışan öğretmenler çalıştıkları grubun özelliklerini tam olarak bilmedikleri, bu

çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları için yoğun stres ve mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki yetkinlik inançları (Bandura, 1997; Brouwers ve Tomic, 2000; Kaner ve diğerleri, 2007a), mesleki sosyal destek algıları (Abel ve Sewell, 1999; Baysal, 1995; Dworkin, Saha ve Hill, 2003) ve problem davranışlara (Borg ve Riding, 1991 Evers, Gerrichhauzen ve Tomic, 2000; Kaner ve diğerleri, 2007a) ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin önemli olduğu görülmektedir.

Tükenmişliğin düşük düzeylerde yaşanması halinde bile, bireyin yaşam işlevlerinin etkilenmesi, öğretmen tarafından verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde belirgin bozulmalar görülmesi (Edelwich, 1980) nedeniyle öğrencilerin gelişimlerinde önemli rol oynayan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen faktörlerin araştırılıp, tükenmişliği önleme çalışmaları yapılmasını gerekli kılmaktadır. Böylece nitelikli öğretmenlerin görevlerinde daha uzun süre çalışmaları sağlanacak, tükenmişliğin neden olduğu toplumsal ve ekonomik engeller ortadan kaldırılacaktır.

Bu doğrultuda, yurt içi ve yurt dışı alanyazını incelendiğinde genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini, mesleki yetkinlik inançlarını, mesleki sosyal destek algılarını ve öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin değerlendirmelerini birlikte ele alarak bir model kapsamında inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu özelliği ile bu araştırma hem ulusal hem de uluslararası alanyazınına katkıda bulunacak ve yeni araştırmaların yapılmasına önayak olacaktır.

Öğretmen tükenmişliği ile ilişkili değişkenlerin araştırılması, hem toplumsal hem de ekonomik açıdan tükenmişliğin ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçların engellenmesini sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, öğretmen yetiştiren kurumların programlarını gözden geçirmelerine, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlerin eğitim ve öğretim görevlerini yerine getirmelerinde gerekli destek hizmetlerini sağlamalarına, onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarını yeniden değerlendirmelerine, dolayısıyla öğretmenlerin mesleki

doyum almalarına ve meslekten uzaklaşmak yerine meslekte kalmalarına katkıda bulunacak düzenlemeler yapmalarına da yol açması beklenmektedir.

### 1.5. Sınırlılıklar

Araştırma bulguları, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında Antalya İl merkezindeki resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında ve resmi ve özel özel eğitim okullarında görev yapmakta olan, 212 özel eğitim öğretmeni, 238 genel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam 450 öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Tükenmişlik:** Maslach ve Jackson (1981, syf.99), tükenmişliğin en çok kabul gören modelini geliştirmiş ve tükenmişliği “fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları; olumsuz benlik kavramı gelişimi; işe, yaşama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromu” olarak tanımlamışlardır.

**Öğretmen Tükenmişliği:** Uzun süren bir öğretme stresi sonucunda öncelikle fiziksel, duygusal ve davranışsal çökkünlük özellikleri ile karakterize edilen bir sendromdur (Guglielmi ve Tatrow, 1998).

**Öz-yetkinlik İnancı:** Öz-yetkinlik inancı, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmeleri için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıdır (Bandura, 1986).

**Öğretmen Mesleki Yetkinlik İnancı:** Öğretmen mesleki yetkinlik inancı, öğretmenin öğrencilere öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneği (sınıf yetkinliği) ve kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algıdır (kurumsal yetkinlik) (Friedman ve Kass, 2002).

**Sosyal Destek:** Sosyal destek, kısa dönemli krizlerin ve yaşam geçişlerinin, uzun dönemli güçlüklerin, streslerin ve yoksunlukların üstesinden gelmek için uyumsal yeterliliği geliştirmeye yönelik hizmet veren bireyler ya da gruplar arasındaki bağlanmalardır (Kaplan ve Kullielä, 1976: Akt., Kazak ve Marvin, 1984).

**Problem Davranış:** Problem davranış, hem o çocuğun hem de diğer çocukların öğrenmelerini önemli ölçüde etkileyen ve öğretmenin öğrencilere etkili şekilde öğretmelerini etkileyen davranışlardır (Ling, Jones ve Gan, 2005).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KONUyla İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, engelli ve engelli olmayan öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları ve öğrencilerinin problem davranışlarını değerlendirmeleri ile ilgili kuramsal açıklamalara ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Mesleki Tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik kavramı incelendiğinde bu konuda pek çok yaklaşım, açıklama ve tanımla karşılaşılmaktadır. Mesleki tükenmişlik kavramı ilk defa 1974 yılında psikiyatrist Freudenberger tarafından tanımlanmış ve genelde mesleki stres ile birlikte meslek stresinin bir türü ya da bir sendrom olarak ele alınmıştır. Freudenberger (1974, syf. 160) mesleki tükenmişliği "başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu" olarak tanımlamıştır.

Maslach ve Jackson (1981, syf.99), mesleki tükenmişliğin en çok kabul gören modelini geliştirmiş ve mesleki tükenmişliği "fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları; olumsuz benlik kavramı gelişimi; işe, yaşama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromu" olduğunu belirtmişlerdir. Pines ve Aronson (1988, syf.8), mesleki tükenmişliği "öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, işyerinde çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi belirtilerin görüldüğü bir durum" olarak; Cherniss (1993, syf.12), yoğun stres ve doyumsuzluğa tepki olarak bireyin psikolojik olarak işinden soğuması; Maslach, Schaufeli ve

Leiter (2001, syf.399) “diğer bireylerin kolaylıkla gözlemleyebildikleri, fiziksel ve duygusal enerjinin azalmasıyla meydana gelen yorgunluk ve bitkinlik hali” olarak; Hock (1988, syf.169) ise grup ya da örgütsel düzeyden çok bireysel düzeyde duyguları, tutumları, güdüleri ve beklentileri içeren içsel bir psikolojik yaşantı olarak tanımlamışlardır.

Anlaşıldığı üzere, mesleki tükenmişliğin alanyazında çok farklı tanımları vardır. Bununla beraber, mesleki tükenmişlik ile ilgili birçok tanımda karşılaşılan ortak özellikler gözlenmektedir. Hock (1988) bunları şöyle sıralamıştır; mesleki tükenmişlik, insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan, idealist olan ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip meslek elamanlarında görülür.

Başarı konusunda beklentileri çok yüksek olan bireyler, kendilerini engelleyen örgütsel baskılar ile karşılaştıklarında mesleki tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Hem kendi kişisel hedeflerini hem de örgütsel beklentileri yerine getirebilmek için çok çalışan kişiler, başarısız oldukları durumlarda yorgunluk, engellenmişlik ve çaresizlik hissederler; kendilerine olan güvenleri kaybolur ve sonuçta zihinsel ve bedensel olarak tükenmişlik hissederler (Moorhead ve Griffin, 1992).

Mesleki tükenmişlik pek çok meslek grubunda incelenmiştir. Araştırmalar, doktorlar ve hemşireler (Çam, 1992; Ergin, 1992; Gözüm, 1996; Üstün, 1995), polisler (Jones, 1981), yöneticiler ve öğretmenler (Akçamete, Kaner, Sucuoğlu, 1998; Baysal, 1995; Brisse ve arkadaşları, 1988; Çokluk, 1999; Farber, 1984; Friedman, 1995; Gençer, 2002; Girgin, 1995; Huberman, 1993; Iwanicki, 1983; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice, 2007a; Kaner, Yellice-Yüksel, Şekercioğlu, 2007; Murat, 2000; Özmen, 2001; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Torun, 1995; Tümkeya, 1996), özel eğitim öğretmenleri (Akçamete ve diğ., 1998; Billingsley ve Cross, 1992; Cherniss, 1988; Çokluk, 1999; Sarı, 2004; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996) gibi insanlarla yüz yüze çalışan meslek gruplarında mesleki tükenmişliğin daha fazla görüldüğünü belirlemiştir.

Hock’a (1988) göre insanlara yardım etmeyi ve doğrudan hizmet etmeyi içeren mesleklerde çalışanlar bir miktar stres yaşamaktadırlar, ancak stresin derecesi ve türü işe özgü taleplere göre değişmektedir. Bu nedenle,

mesleki tükenmişliğin etkilerinin her meslek için ayrı ayrı ele alınmasında fayda vardır.

### 2.1.1. Tükenmişlik ile İlgili Modeller

Tükenmişliği değişik bakış açılarına göre yorumlayan araştırmacılar, farklı modeller ortaya koymuşlardır. Bu modellere aşağıda kısaca değinilmiştir.

**1. Rotter'ın Denetim Odağı Modeli:** Tükenmişlik kavramının temelini oluşturan ilk kuram Julian Rotter'ın denetim odağı (Locus of control) kuramıdır (Rotter, 1966: Akt., Seidman ve Zager, 1986). Rotter (1966: Akt., Seidman ve Zager, 1986), denetim odağı inancının, bireylerin geçmişlerindeki pekiştirici yaşantılarına dayalı olarak davranışlarının sonuçlarını kendi kontrollerine veya kendileri dışındaki odakların (Örneğin, şans, kader, tanrı vb.) kontrollerine bağlamaları sonucu oluşan bir özellik olarak tanımlamıştır. Rotter, bireylerin yaşamlarına etki edebilen yaşam deneyimlerini etkileyebilme yeteneklerine sahip olduklarını, ancak dış uyarıcılar ve pekiştiricilerin bireylerin davranışlarını etkilediğini belirtmiştir.

Rotter bireyleri içten denetimliler ve dıştan denetimliler olmak üzere iki kategoriye ayırmaktadır. İçten denetimliler, yaptıkları işin beceriye dayalı yönlerini vurgulayarak, başarılarını kendi davranışlarına yüklemektedirler. Dıştan denetimliler ise şans ya da dış koşulları davranışlarının sonucunun, özellikle de başarısızlıklarının nedeni olarak algılamaktadırlar. Öğretmen tükenmişliği ile denetim odağı ilişkisini araştıran araştırmalar, dışsal denetim odağı ile öğretmen tükenmişliği arasında yüksek bir korelasyon olduğunu, dışsal denetim odağına sahip öğretmenlerin yüksek düzeyde stres ve tükenmişlik gösterdiklerini bulmuşlardır (Fielding ve Gall, 1982; Mazur ve Lynch, 1989; Mc Intyre, 1984; Nunn ve Nunn, 1993; Seidman ve Zager, 1986; Tümkaya, 2001).

**2. Cherniss Modeli:** Cherniss (1980) tarafından geliştirilen tükenmişlik modelinde, tükenmişliğin temelinde stres olduğu belirtilmektedir. Bu modele göre stres, taleplerin başa çıkma kaynaklarını aşması sonucu

ortaya çıkar. Talepler kaynakları aştığında stres yaşayan birey başa çıkma yolu olarak ilk adımda stres kaynağını ortadan kaldırmaya çalışır. Bu çabasında başarılı olamazsa ikinci aşamada egzersiz yapma, meditasyon gibi bir takım stresle başa çıkma tekniklerine başvurarak rahatlamaya çalışır. Birey bunda da başarılı olamazsa duygusal yükünü azaltmak için iş ile ilişkisini psikolojik olarak kesme yolunu dener. Bu çabanın belirtileri güdülenmenin azalması, müşteri, yönetici ve iş arkadaşlarına karşı olumsuz tutumlar geliştirme ve iş yaşamına ilişkin hedeflerini küçültme şeklinde ortaya çıkar. Özetle, bu modele göre tükenmişlik, “kontrol edilemeyen stres durumlarına karşı bireyin kullandığı bir başa çıkma tepkisi”dir (Cherniss, 1980).

**3. Pines Modeli:** Bu modele göre tükenmişlik; “fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan bir bitkinlik durumu”dur (Pines ve Aronson, 1988, syf.9). Tükenmişliğin temelinde bireyi sürekli olarak duygusal baskı altında tutan iş ortamları vardır. Ancak bu iş ortamları sadece işe güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerde tükenmişliğe yol açabilir. Güdülenme düzeyi yüksek bireyler meslek yaşamlarına büyük hedefler ve büyük beklentilerle başlarlar. Ancak iş çevrelerini stres boyutunda yüksek, destek ve ödül boyutunda düşük olarak algılayan güdülenme düzeyi yüksek bireyler çoğu kez başarılı olmak için gerekli fırsatları elde edemezler. Hedeflerine ulaşamayarak başarısız olan bu bireyler tükenmişlik yaşarlar (Pines ve Aronson, 1988).

**4. Edelwich Modeli:** Bu modele göre tükenmişlik, tek bir olayın sonucu olarak oluşmamakta, birçok olayın ya da deneyimin sonucunda ortaya çıkmaktadır (Edelwich, 1980). Edelwich’in modelinde tükenmişlik birbirini takip eden dört aşamada ortaya çıkmaktadır. Bu aşamalar; idealistik coşku ve hayal kırıklığı, durgunlaşma, engellenme ve apatidir (duygusuzlaşma, ilgisizleşme). İdealistik coşku ve hayal kırıklığı aşaması, bireyin enerjisinin, umudunun, motivasyonunun ve beklentilerinin en yüksek olduğu dönemdir. Bu aşamada çalışmalarıyla ilgili övgü bekleyen birey, ön yargılı tutumlarla, mesleki ilkelere zarar veren engellerle ve sorunlarla karşılaştığında yavaş yavaş durgunluk aşamasına girmeye başlar. Durgunlaşma aşamasında karşılaştığı engellemelerden ötürü, bireyin enerjisi

düşmeye başlar ve işi yavaşlatma düşünceleri ortaya çıkar. Durgunluk devam ettiğinde iş doyumunu azalır. Birey iş dışındaki ilgilere (arkadaşlık, spor, boş zaman etkinlikleri, ailesi) yönelir. Engellenme aşamasında birey zaman geçtikçe mesleğinde kendini geliştirme ve amaçlarını başarma gayretinin engellendiğini düşünür. Apati aşamasında bireyin ilgisizliği ve duyarsızlığı işinin her yönüne yansır. İşe geç gelme, işten erken ayrılma, bazen işe gelmeme görülür. Genel iş doyumsuzluğu, yakınmalar, çekişmeler, tartışmalar tipik tükenmişlik belirtileridir (Edelwich, 1980).

**5. Maslach Modeli:** Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliği insanlara hizmet veren iş alanlarında çalışan bireyler arasında görülen, duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarının azalmasını (lack of personal accomplishment) içeren bir sendrom olarak tanımlamışlardır (Maslach ve Jackson, 1981).

Birinci boyut olan **duygusal tükenmede** birey kendini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hisseder. Bu boyutta duygusal kaynakların tükendiği hissedilir. Duygusal tükenme daha çok insanlarla yoğun ve yüz yüze ilişkinin olduğu meslek çalışanlarında görülmektedir. Tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezi olan duygusal tükenme, duygusal yönden yoğun çalışma temposunda olan bireylerin kendisini zorlaması ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilmesi karşısında bir tepki olarak ortaya çıkar. Duygusal tükenmişlik, çalışanın stresle başa çıkma konusundaki başarısızlığıyla da ilişkilidir (Maslach ve Jackson, 1981). İş stresi aynı düzeyde olmasına rağmen stresle başa çıkmada başarısız olan bireylerin duygusal tükenmişlik yaşama olasılıklarının daha fazla olduğu bilinmektedir (Verbeke, 1996). Duygusal tükenme, tükenmişliğin merkezinde yer alan en önemli boyuttur.

İkinci boyut olan **duyarsızlaşma** ise bireyin, bakım ve hizmet verdiği kişilere karşı olumsuz ve alaycı tutumlar, duygular geliştirmesidir (Maslach ve Jackson, 1981). Duyarsızlaşma yaşayan bireylerde çoğunlukla sinirlilik ve işe ilişkin idealizm kaybı görülmektedir. Duygusal tükenmeyi yaşayan birey diğer insanların sorunlarını çözmede kendini güçsüz ve yetersiz hisseder. İnsanlarla ilişkilerini işini yapmaya yetecek olan en az düzeye indirir ve

diğerlerinin gereksinimlerine aldırış etmeyen bir tutum sergiler (Maslach ve Jackson, 1981).

Üçüncü boyut olan **kişisel başarısızlık** ise bireyin, kendini çalıştığı işle ilgili yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır. Bu boyutta bireyde depresyon, düşük moral, kişiler arası ilişkilerde geri çekilme, üretkenliğin azalması, baskılarla başa çıkabilmede yetersizlik, başarısızlık duygusu, sevilmediğini hissetme hissi ve zayıf özgüven gibi belirtiler gözlenir (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik duygusu, duygusal tükenmenin ve duyarsızlaşmanın artmasıyla ve kişisel başarının azalmasıyla ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1985).

Koeske ve Koeske (1989), Maslach'ın tükenmişlik ile ilgili ortaya koyduğu bu üç faktörlü modelin pek çok araştırma ile desteklendiğini (Sarros ve Sarros, 1987); ancak tükenmişliğin özünde "duygusal tükenme" boyutunun bulunduğunu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliğinin buna eşlik eden değişkenler olduğunu ileri sürmüştür.

Lee ve Ashforth (1993) ve Byrne (1994), tükenmişlik sürecinde, önce duygusal tükenmenin meydana geldiğini, sonra duyarsızlaşma ve son olarak da kişisel başarıda düşüşün oluştuğunu belirtmişlerdir.

**6. Meier Modeli:** Meier'in (1983) geliştirdiği tükenmişlik modelinde tükenmişlik kavramı, bireylerin işlerinde anlamlı pekiştireçlerin, kontrol edilebilir yaşantıların veya bireysel yeterliliğin az olmasından, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmıştır. Bu modelin dört boyutu bulunmaktadır (Meier, 1983). Bunlar;

**1. Pekiştirme Beklentileri:** Pekiştirme beklentileri, belli iş yaşantılarının bireyin gizli ya da açık amaçlarını karşılayıp karşılayamayacağı ile ilgili beklentileridir. Örneğin bir öğretmen sınıfta sürekli soru soran öğrencilerle çalışmak isterken diğer bir öğretmen sessizce dinleyen öğrencileri tercih edebilir. Her iki öğretmen de bu şekilde işlerinden memnuniyet duyarken tam tersi bir durumla karşılaştıklarında iş doyumsuzluğu yaşayabilirler (Meier, 1983).

**2. Sonuç Beklentileri:** Sonuç beklentisi, bireyin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir

(Bandura, 1986). Sonuç beklentileri hangi davranışların o sonuçları elde etmede gerekli olduğunu tanımlamaktadır. Pekiştirme beklentileri ise, belli sonuçların istenen amaçları karşılayıp karşılamadığını tanımlamaktadır (Meier, 1983). Örneğin bir öğretmen “öğrenciler bu konuyu öğrenemezler” şeklindeki beklentisini destekleyen yaşantıları nedeniyle tükenmişlik yaşayabilir.

3. *Öz-yetkinlik Beklentileri:* Bandura (1977), öz-yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisi arasındaki farka dikkat çekmiştir. Meier’e (1983) göre bu bilme (sonuç beklentisi) ve yapma (yeterlik beklentisi) arasındaki farktır. Öz-yetkinlik beklentisi, bireyin sonuçları üretmede gerekli davranışları başarılı bir şekilde yapma yeteneğidir. Örneğin öğretmen, öğrenciler bir konuyu öğrenemediği için tükenmişlik yaşayabilir (sonuç beklentisi) ya da öğretmek için kişisel yeterlikten yoksun olduğunu hissedebilir (öz-yetkinlik beklentisi) (Bandura, 1986).

4. *Bağlamsal İşleme Süreci:* Bu süreç insanın beklentileri nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiği ile ilgili açıklamalar yapılmasından dolayı tükenmişlik modelinin en geniş kategorisidir. Sosyal gruplar, örgütsel yapı, öğrenme tarzı ve bireysel inançlar buna örnek olarak gösterilebilmektedir (Meier, 1983). Meier’e (1983) göre bu kavram Bandura’nın (1977) yeterli olma beklentilerini bilişsel süreçlere bağlamasıyla ilgilidir. Bandura’ya göre çevresel olaylarda yer alan yeterli olma bilgisi birey tarafından bilişsel süreçlerden geçirilerek filtre edilir. Böylece iki ayrı bireyin yaşadığı benzer başarı deneyimi yeterli olmayı farklı etkiler, çünkü bireyler başarılarını farklı algılamaktadırlar. Bandura’ya (1977) göre bilişsel süreçler, yeni davranış biçimlerinin akılda tutulmasında ve kazanılmasında önemli rol oynamaktadır.

### 2.1.2. Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik

Her mesleğin çalışma koşullarının farklı olduğu düşünülürse her mesleğin elemanlarının farklı kaygılar duymaları, stres ve mesleki tükenmişlik yaşamaları da doğaldır. Bu nedenle Hock (1988), tükenmişliğin etkilerinin her meslek için ayrı ayrı değerlendirilmesinin daha faydalı olacağını vurgulamıştır.

Öğretmenler, çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinde ve davranışlarını şekillendirmelerinde çok önemli kişilerdir. İlkokul çocuğunun en çok model aldığı kişi sınıf öğretmenidir. Bu nedenle, çocukların kişiliğinin gelişiminde ve biçimlenmesinde en önemli rol oynayan kişiler olarak öğretmenlerin sağlam ve dengeli bir kişiliğe sahip olmaları büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenlik, aşırı iş yükü ve sorumluluk altında olmaları nedeniyle öğretmenlerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde önemli oranda risk taşıyan bir meslektir (Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Capel, 1991; Dick ve Wagner, 2001; Friesen, Prokop ve Sarros, 1988; Friesen ve Sarros, 1989; Işıkhan, 2004; Van Horn, Schaufeli). Öğretmenlik mesleğini yapanların yaklaşık %20'si mesleki tükenmişlik yaşamaktadırlar (Shirom, 1989).

Öğretmen tükenmişliği, "uzun süren bir öğretme stresi sonucunda öncelikle fiziksel, duygusal ve davranışsal çökkünlük özellikleri ile karakterize edilen bir sendrom" olarak tanımlanmaktadır (Guglielmi ve Tatrov, 1998).

Blase (1982), öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bazı hedefler belirlediklerini ve bu hedeflere ulaşabilmek için çaba sarf ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler belirledikleri hedeflere ulaşmaya çalışırken karşılaştıkları problemleri çözmek için de bazı başa çıkma kaynakları kullanmaktadırlar. Blase'e göre öğretmenler işe dayalı problemlerle başa çıkmada kaynaklarının yetersiz olduğunu hissederse ve belirledikleri hedeflere ulaşamazlarsa mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler.

Friedman (2000), öğretmen tükenmişliğinin temel bileşenlerini, tükenme (exhaustion), mesleki memnuniyetin azalması hissi (a sense of a lack of professional fulfilment), duyarsızlaşma (depersonalization) olarak ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kişisel mesleki becerilerine ilişkin düşünceleri ile ulaşmayı istedikleri ideallerindeki becerileri arasındaki farklılık sonucunda öğretmenler meslekleri ile ilgili kendilerini yetersiz hissediler ve buna bağlı olarak mesleki tükenmişlik yaşayabilirler (Friedman, 2000).

Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik, öğrencilerine, yöneticilere, velilere ve genel olarak işine ilgisini, sevecenliğini, idealizmini azaltmakta (Swenson ve Donegan, 1990), çalışma sürecinde etkileşimde

bulunduğu kişilere karşı olumsuz duygular geliştirmelerine neden olmaktadır (Hock, 1988; Lamude, Scudder ve Furno-Lamude, 1992; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

### **2.1.3. Öğretmen Mesleki Tükenmişliğine Katkıda Bulunan Etmenler**

Öğretmenler çeşitli toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişebilen eğitim-öğretim anlayışları nedeniyle mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Gündüz, 2004).

Öğretmenler, eğitim-öğretim hizmetlerindeki öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmaları, meslektaşları ile ilişkilerindeki olumsuzluklar, disiplin sorunları, fiziki koşullardaki yetersizlik, bürokratik işlerin çokluğu, toplumun eleştirileri, kalabalık sınıflar, öğrencideki gelişim geriliği, eğitim kurumları üzerindeki sosyal ve politik baskılar, müfredattaki hızlı değişimler, iş yükü fazlalığı, yetersiz maaş, idari desteğin yetersizliği, yöneticilerinden ve müfettişlerden takdir görüp görmeme durumu, öğretmenlerin sınıf içi kontrolü kaybettikleri inancı ve yönetimle ilgili kararlara katılımın yetersizliği, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerine ilişkin algılarındaki eksiklik (Anderson ve Iwanicki, 1984; Bandura, 1997; Baysal, 1995; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Brouwers ve Tomic, 2000; Cherniss, 1980, 1993; Chwalisz, Altmaier ve Russell, 1992; Cook, 1994; Davies ve Yates, 1982; Dorman, 2003; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman, 1995, 1996; 2002; 2003; Girgin, 1995; Glickman ve Tamashiro, 1982; Gold, 1985; Grau, Salanova ve Peiro, 2001; Greenwood, Olejnik ve Parkay, 1990; Guglielmi ve Tatrow 1998; Huberman, 1993; Kaner ve diğerleri, 2007a; Kyriacou, 1987; Labone, 2005; Mykletun ve Mykletun, 1999; Natale, 1993; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Singer, 1993; Torun, 1995; Türk, 2004), başarı algısında yetersizlik (Weiskopf, 1980), düşük seviyede meslektaş ve yönetim desteği (Anderson ve Iwanicki, 1984; Baysal, 1995; Billingsley ve Cross, 1991; Burke, Shearer ve Deszca, 1984; Cherniss, 1988; Dignam ve West, 1988; Graf, 1996; Johnson, Gold ve Vickers, 1982; Laughlin, 1984; McKnab ve Mehring, 1984; Sarros ve Sarros, 1987; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Thomas, 1984; Zabel ve Zabel, 1982), rol çatışması ve rol belirsizliği (Dorman, 2003; Farber,

1984), öğrencinin duyarsızlığı, ilgisizliği, ortamı bozan ve zarar veren davranışları (Borg ve Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Byrne, 1994; Friedman, 1991: Akt., Pines, 2002; Friedman, 1995; Gold, 1985; Hastings ve Bham, 2003; Hock, 1988; Kaner ve diğerleri, 2007a; Kyriacou, 1987; Lamude, Scudder ve Furno-Lamude, 1992; Maslach ve Jackson, 1985; Morin ve Battalino, 2004; Pierce ve Molloy, 1990; Whiteman, Young ve Fisher, 2001) gibi yoğun sorunlardan dolayı mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler.

Öğretmenlerin yaptıkları iş için hazır olup olmamaları, öğrencilerini kontrol etmede zorluklar yaşamaları da mesleki tükenmişliğe neden olan faktörler arasındadır (Dembo ve Gibson, 1985; Maslach ve Jackson, 1985; Nagy ve Davis, 1985). Son yıllarda eğitimcilerin eğitim-öğretim çalışmalarına ilişkin alınan kararlar üzerinde etkilerinin ve sorumluluklarının azalması da (Iwanicki, 1983) öğretmenlerin daha çok mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır.

Talmor, Reiter ve Feigin (2005), öğretmen tükenmişliğine neden olan etmenleri kişilik ile ilgili değişkenler, demografik değişkenler ve çevresel faktörler olmak üzere üç grupta incelemiştir.

**1) Kişilik ile ilgili değişkenler:** Kişilik ile ilgili yapılan araştırmalar aşırı hassasiyet, mükemmeliyetçilik, içe dönüklük, idealistik, obsesif, kaygılı kişilik yapısı gibi kişilik özelliklerinin öğretmen tükenmişliğine neden olduğunu göstermektedir (Burke ve Greenglass, 1995, 1996; Cano-García, Padilla-Munoz, and Carrasco-Ortiz, 2005; Maslach, Schaufeli ve Laiter, 2001; McIntyre, 1984; Stoeber ve Rennert, 2008).

**2) Demografik Değişkenler:** Araştırmalar, **cinsiyet** (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Aslan ve diğerleri, 1996; Baysal, 1995; Beck ve Gargiulo, 1983; Burke ve Greenglass, 1989; Chesnutt, 1997; Chapman ve Lowther, 1982; DeRobbio, 1995; Ergin, 1992; Farber, 1984; Friedman, 1991; Girgin, 1995; Girgin ve Baysal, 2005; Gold, 1985; Gökçakan ve Özer, 1997; Hillhouse, Adler ve Walters, 2000; Kaner ve diğerleri, 2007a; Lau, Yuen ve Chan, 2005; Maslach ve Jackson, 1981; Rottier, Kelly ve Tohave, 2001; Schwab ve Iwanicki, 1982; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Sucuoğlu ve

Kuloğlu, 1996; Torun, 1995; Tümkaya, 1996), **yaş** (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Banks ve Necco, 1990; Baysal, 1995; Chapman ve Lowther, 1982; Chesnutt, 1997; Çam, 1989; DeRobbio, 1995; Dolunay, 2001; Girgin, 1995; Gold, 1985; Graf, 1996; Kaner ve diğeri, 2007a; McIntyre, 1982; Naktiyok ve Karabey, 2005; Rasmussen, 1996; Schwab ve Iwanicki, 1982; Schwab, Jackson, Schuler, 1986; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Sunja, 1990; Torun, 1995; Tuğrul ve Çelik, 2002; Tümkaya, 1996), **hizmet süresi** (Baltaş ve Batlaş, 1997; Burke ve Greenglass, 1993; Çokluk, 1999; Dolunay ve Piyal, 2003; Engin, 1992; Friesen, Prokop ve Sarros, 1988; Girgin, 1995; Gökçakan ve Özer, 1997; Gündüz, 2004; 1985; Heffley, 1983; Kaner ve diğeri, 2007a; Pines ve Aranson, 1988; Schwab ve Iwanicki, 1982; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Sunja, 1990; Torun, 1995; Tuğrul ve Çelik, 2002; Tümkaya, 1996) gibi değişkenlerin öğretmen tükenmişliğine neden olan demografik değişkenler olduğunu ortaya koymaktadır.

**3) Çevresel Faktörler:** Öğretmen tükenmişliğine neden olan önemli faktörlerden bir diğeri de kalabalık sınıflar, mesleki sosyal destek yetersizliği, fiziki koşullardaki yetersizlikler gibi çevresel faktörlerdir (Farber, 1984; Friedman, 1992; Pines ve Aronson, 1981; Talmor, Reiter ve Feigin, 2005).

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) öğretmen mesleki tükenmişliğine neden olduğu düşünlen değişkenleri üç ana başlıkta incelenmişlerdir. Bu değişkenler; çalışılan kurumla ilgili değişkenler, bireye ait değişkenler ve hizmet verilen bireyle ilgili değişkenlerdir.

**1) Çalışılan kurumla ilgili değişkenler;** rol çatışması, rol belirsizliği, karar verme sürecine katılmama, kurumda ödüllendirme sisteminin olmaması, ücret azlığı, otoriter yönetim (Maraşlı, 2005, Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Whitaker, 1996), meslektaş/yönetici desteğinin olmaması (Brissie, Hoover, Dempsey ve Bassler, 1988, Sarros ve Sarros, 1992, Schwab, Jackson ve Schuler, 1986), çalışılan kurumun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi (Brissie, Hoover-Demsey ve Bassler, 1988) olarak sıralanabilmektedir. Maslach'a (1982) göre bir iş itiraz götürmez özelliklere sahipse ve bireyler çalışmalarından dolayı fark edilmiyor ve

ödüllendirilmiyorsa mesleki tükenmişlik yaşayabilirler (Akt., Whitaker, 1996).

**2) Bireye ait değişkenler,** öğretmenin yaşı, cinsiyeti, hizmet süresi, medeni durumu, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, kişilik yapısı, her şeyi mükemmel yapma isteği, güdülenme düzeyi, strese dayanma gücü, son çalıştığı kurumdaki görev süresi (Chan ve Ek, 1995; Girgin, 1995; Nagy ve Davis, 1985; Strasmeirer, 1992), gerçek dışı beklentilere sahip olma (Tümekaya, 1996) olarak sıralanabilmektedir.

**3) Hizmet verilen bireyle ilgili değişkenler,** öğretmenler açısından ele alındığında öğrencilerin özellikleri olarak açıklanmaktadır. Öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, motivasyonları, problem davranışlarının tipi, sıklığı ve yoğunluğu, engelli olup olmaması (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Maslach ve Jackson, 1985; Russell, Altmaier ve Velzen, 1987) öğrenci ile ilgili değişkenler olarak sıralanabilmektedir.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ek olarak, özel eğitim alanında çalışan veya normal okullarda kaynaştırma öğrencileri olan öğretmenler yukarıda sıralanan sorunların yanı sıra farklı problemler yaşamaktadırlar ve buna bağlı olarak da mesleki tükenmişlik yaşamaktadırlar. Engelli çocuklarla çalışan öğretmenler, çalıştıkları ortam ve çocukların özellikleri nedeniyle diğer öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Beck ve Garguilo, 1983; Billingsley ve Cross, 1991; Byrne, 1991: Akt., Lau, Yuen ve Chan, 2005; Cross, 1987; Sires ve Tonnsen, 1993; Weiskopf, 1980; Wisniewski ve Garguilo, 1997). Özel eğitim gereksinimi olan çocuklarla çalışmak, daha az ödüllendirici, daha yorucu, zaman alıcı ve ürünlerini kolayca göstermeyen bir iştir (Billingsley ve Cross, 1991; Fimian ve Santoro, 1983).

Araştırmalar, ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin, çalıştıkları öğrenci grubunun özellikleri, sınıf ortamlarındaki engelli öğrencilerin birbirinden farklı gereksinimlere sahip olması, disiplinler arası etkileşimlerin yetersizliği ve her bir çocuk için hazırlanan bireysel eğitim programlarının yükü, bürokratik işlerin çokluğu, araç-gereç ve materyal azlığı, yönetici desteğinin olmaması gibi nedenler nedeniyle de mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ve mesleklerini

bıraktıklarını belirtmişlerdir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 1998; Bensky, Shaw, Gouse, Bates, Dixon ve Beane, 1980; Billingsley ve Cross, 1991; Chandler, 1983; Cook ve Leffingwell, 1982; Fimian, 1983, 1986; Fimian ve Blanton, 1986; Fimian ve Santoro, 1983; Johnson, 1982; Lawrenson ve McKinnon, 1982; Lombardi ve Donaldson, 1987; Olson ve Matuskey, 1982; Smith-Davis ve Cohen, 1989; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Weiskopf, 1980; Wisniewski ve Garguilo, 1997).

Öğretim yapılan öğrencinin yetersizlik türü ve derecesi de özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır (Lau, Yuen ve Chan, 2005; Wisniewski ve Garguilo, 1997; Zabel ve Zabel, 1984). Wisniewski ve Garguilo (1997), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bu nedenlerden dolayı sınıf içerisinde daha olumsuz tepkiler geliştirdiklerini, öğrencilerin davranışlarını değiştirmede daha sınırlayıcı yöntemlere başvurduklarını ve öğrencilerin sosyal, fiziksel ve duygusal gereksinimlerine karşı duyarsızlaşabildiklerini belirtmişlerdir.

Warnath ve Shelton'a göre öğretmenlerde mesleki tükenmişliğe neden olan faktörlerden biri de, yetersiz mesleki eğitim ve kendi alanının dışında bir alanda çalışmaktır (Akt., Gold, 1985). Burke ve Greenglass'a (1993) göre özel eğitim alanında çalışan öğretmenler bu alanla ilgili yeterli bilgiye sahip değillerse çocukların özelliklerini bilmemeleri nedeniyle onlarla iletişimleri sınırlı olacak, beklenti düzeyleri de gerçekçi olmayacaktır. Bu nedenle özel eğitim ile ilgili eğitim almadan bu alanda çalışan öğretmenler, özel eğitim gereksinimi olan çocuklar ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları için diğer öğretmenlere göre daha fazla mesleki tükenmişlik yaşayabileceklerdir. Cross (1987), özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğe bağlı olarak mesleklerini bırakma oranlarının genel eğitim öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

#### **2.1.4. Öğretmen Mesleki Tükenmişliğinin Belirtileri**

Mesleki tükenmişlik, ciddi bireysel ve kurumsal problemlerin oluşmasına neden olabilmektedir (Girgin ve Baysal, 2005; Weiskopf, 1980). Öğretmen tükenmişliğinin belirtileri psiko-fizyolojik, psikolojik ve davranışsal olmak üzere üç boyutta incelenebilmektedir. Sık baş ağrıları, bel ağrısı,

uykusuzluk, kilo kaybı, kronik kalp rahatsızlığı, solunum güçlüğü, ülser, migren gibi sağlıkla ilgili problemler mesleki tükenmişliğin **psiko-fizyolojik belirtilerini** (Iwanicki, 1983; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986); yorgunluk, bitkinlik hissi, anksiyete, depresyonun ümitsizlik, çaresizlik, şüphelilik, cesaretsizlik, canlılığını kaybetme, kederli olma gibi belirtileri, ani öfke patlamaları, kötümserlik, mutsuzluk, sürekli kızgınlık, yalnızlık hissi, düşük öz-saygı, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşma, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetme ve kişisel başarı ve yeterlilik duygularında azalma, işinden nefret etme, hem kendisinin hem de diğer çalışanların yeterliliğini sorgulama, örgütün etkililiğini sorgulama, dışlanmışlık duygusu, güçsüzlük, etkisizlik duygusu, kişisel ya da mesleki engellenmişlik duygusu, öğretmenlik mesleğinden ayrılma isteği, öğrencilerine, işlerine, velilere ve hatta kendi ailesine karşı ilgilerinde sevecenliklerinde azalma, sınıfta karşılaşılan problem durumlarında düşük hoşgörü **psikolojik belirtilerini** (Iwanicki, 1983; Cherniss, 1980; Farber ve Miller, 1981; Friedman ve Farber, 1992; Hock, 1988; Iwanicki, 1983; Randall, 1993), otoriter, çatışmacı, engelleyici, denetleyici davranışlar gösterme, öğrencilerine ve velilerine daha az sempatik davranma, onlara karşı davranışlarında acımasız ve alaycı tutum sergileme, onlara yönelik davranışlarında insani boyutları göz ardı edip bir nesneye yaklaşır gibi bazı davranışlar sergileme ve sınıf içindeki düzensizliklere karşı daha az hoşgörülü olma, ders için hazırlık yapma davranışlarında azalma, hizmetin niteliğinde bozulma, işe gelmeme, geç gelme, işi bırakma, çay molaları ve öğle yemeklerinin süresini uzatma **davranışsal belirtilerini** (Byrne, 1994; Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Farber, 1991; Hock, 1988) oluşturmaktadır.

Yukarıda sıralanan öğretmen tükenmişliğinin belirtilerine ek olarak, özel eğitim öğretmenleri normal okul öğretmenleri ile kıyaslandığında, sınıf içinde daha olumsuz tepkiler verme, kendilerini görevlerine daha az adanma, öğretimsel etkileşimlere daha az yoğunlaşma, öğrenci davranışlarını değiştirmede daha sınırlayıcı yöntemlere başvurma ve öğrencilerin sosyal, fiziksel ve duygusal ihtiyaçlarına karşı daha fazla duyarsızlaşma göstermektedirler (Wisniewski ve Gargiulo, 1997). Ayrıca mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin rol algılarında, eylemlerinde ve davranışlarında, eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve

niceliğinde pek çok değişme meydana gelmektedir (Byrne, 1994; Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007; Friedman ve Farber, 1992; Girgin ve Baysal, 2006; Hock, 1988; Iwanicki, 1983; Özmen, 2001; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986).

### 2.1.5. Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Öğretmenlerle yapılan araştırmalarda öğretmenlerin **çalıştıkları okulun düzeyi** (ilk, orta, lise) (Daly, 1992; Frank ve McKenzie, 1993; Graf, 1996; Iwanicki, 1982; Zabel ve Zabel, 1984), cinsiyet (Girgin, 1995; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice, 2007a; Torun, 1995; Tümkaya, 1996), **hizmet yılı** (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Çokluk, 1999; Girgin, 1995; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice, 2007a; Özmen, 2001; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996), Torun, 1995; Tümkaya, 1996), **yaş** (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Çokluk, 1999; Girgin, 1995; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice, 2007a; Mc Intrye, 1982; Özmen, 2001; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996; Torun, 1995; Tümkaya, 1996), **okulun sosyo-ekonomik düzeyi** (Kreps, 1996; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice, 2007a), **iş yükü** (Gold, 1985; Hipps ve Malpin, 1991; Platt ve Olson, 1990; Sarros ve Sarros, 1987; Shea, 1990), **yönetimle ilgili kararlara katılımları** (Hock, 1988; Sarros ve Sarros, 1987; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986), **iş doyumları** (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Sarı, 2004), **yetersiz kaynaklar** (Burton, 1983; Platt ve Olson, 1990; Whitaker, 1996), **dışlanma** (Graf, 1996; Hock, 1988; Whitaker, 1996), **öğrencilerin öğrenmeye güdülenmeleri ve yaşları** (Maslach ve Jackson, 1985), **öğrencilerin engelli olup olmaması** (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Beck ve Gargiulo, 1983; Cross, 1987; Farber, 1991; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice, 2007a; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996), **sınıftaki problem davranışı olan öğrenci sayısı** (Borg ve Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Byrne, 1994; Friedman, 1991: Akt., Pines, 2002; Friedman, 1995; Gold, 1985; Hastings ve Bham, 2003; Hock, 1988; Kaner ve diğerleri, 2007a; Kyriacou, 1987; Lamude, Scudder ve Furno-Lamude, 1992; Maslach ve Jackson, 1985; Morin ve Battalino, 2004; Pierce ve Molloy, 1990; Whiteman, Young ve Fisher, 2001), **mesleki yetkinlik inançları** (Anderson ve Iwanicki,

1984; Bandura, 1997; Baysal, 1995; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Brouwers ve Tomic, 2000; Cherniss, 1980, 1993; Chwalisz, Altmaier ve Russell, 1992; Cook, 1994; Davies ve Yates, 1982; Dorman, 2003; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman, 1995, 1996; 2002; 2003; Girgin, 1995; Glickman ve Tamashiro, 1982; Gold, 1985; Grau, Salanova ve Peiro, 2001; Greenwood, Olejnik ve Parkay, 1990; Guglielmi ve Tatrov 1998; Huberman, 1993; Kaner ve diğerleri, 2007a; Kyriacou, 1987; Labone, 2005; Mykletun ve Mykletun, 1999; Natale, 1993; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Singer, 1993; Torun, 1995; Türk, 2004), **mesleki sosyal destek algıları** (Abel ve Sewell, 1999; Bacharach, Bainberger ve Mitchell, 1990; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Brownell ve Pajares, 1997; Blase, 1985; Burke ve Greenglass, 1989; 1993; Burke ve Greenglass ve Schwarzer, 1996; Burke, Shearer ve Deszca, 1984; Chen, 1995; Chesnutt, 1997; Dignam ve West, 1988; Geller ve Hobfull, 1994; Girgin, 1995; Girgin ve Baysal, 2005; Gündüz, 2004; Heffley, 1983; Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Kuzsman ve Schnall, 1987; Mazur ve Lynch, 1989; Ross, Altmaier ve Russell, 1989; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Sarros ve Sarros, 1992; Schwab, Jackson ve Schuler, 1984; Shea, 1990; Travers ve Cooper, 1993; Tümkaya, 1996; Zabel ve Zabel, 1982) gibi değişkenlerle mesleki tükenmişlik ilişkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmada ise mesleki tükenmişliğin, mesleki yetkinlik inancı, mesleki sosyal destek algısı ve öğrencilerin problem davranışlarıyla ilişkileri incelenecektir.

## 2.2. Öz-yetkinlik İnancı

Öz-yetkinlik inancı, Bandura tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramının temel kavramlarından biridir.

Bandura (1986, syf. 391), öz-yetkinlik inancını "bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmeleri için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargıları" olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargılarıdır. Bireyin hangi yeteneklere sahip olduğu ile değil, bu yeteneği nasıl kullanacağı konusundaki

yargısı ile ilgilidir. Verilen bir görevde başarılı olacaklarını hisseden bireyler büyük olasılıkla başarılı olacaklardır; çünkü onlar kendilerine cesaret gerektiren hedefleri seçer, başarmak için daha çok çaba gösterir, zorluklarla karşılaştıklarında hemen pes etmeden mücadele eder ve duygusal durumlarıyla baş etmek için mekanizmalar geliştirirler. Buna karşılık, yoğun bir çalışmadan sonra gelen başarısızlık özgüvenlerini sarsacağı için başarısız olacaklarına inanan bireyler çaba harcamaktan kaçınırlar (Bandura, 1986).

Bandura'nın (1986) öz-yetkinlik tanımını temel alarak bu kavramı farklı araştırmacılar farklı şekillerde tanımlamışlardır. Woolfolk-Hoy ve Spero (1993, syf.5) öz-yetkinliği, "bireyin yeteneklerini organize edebilmesine ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlilik geliştirebileceğine olan inançlarıdır" şeklinde tanımlamışlardır. Tschannen-Moran ve Hoy'a göre (2001, syf.783) öz-yetkinlik, "bireyin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisi ile ilgili beklentileridir". Zengin (2003, syf. 6) öz-yetkinliği, "bireylerin bir işe başlama ve o işi başarılı bir şekilde sürdürebilmelerine ve tamamlayabilmelerine olan inançları ve yargıları" olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise öz-yetkinlik, verilen işteki belli bir görevi yerine getirebilmek için bir bireyin kendi yeteneklerine olan inancıdır (Rollinson, Broadfield ve Edwards, 1998).

Öz-yetkinlik inancı, bireyin kendi kapasitesi hakkında karar vermesini ve kendisi hakkında bir yargıda bulunmasını sağladığı için onun yaşantısında büyük öneme sahiptir. Bu kavram, bireylerin yaşantılarında koyacakları hedefleri, bu hedeflerin ne kadar nitelikli olduğunu ve nasıl bir yaşam biçimlerinin olacağını, bir davranışı gerçekleştirmek için girecekleri mücadeleleri, davranışı tamamlamak için ne kadar çaba harcayacaklarını ve zorluklar karşısında ne kadar ısrarlı davranacaklarını genel olarak etkilemektedir (Bandura, 1982; Bouffard-Bouchard, Parent and Larivee, 1991). Bu nedenle bireylerin davranışlarının şekillenmesini doğrudan etkileyen öz-yetkinlik inançlarının bireyin yaşantısının şekillenmesinde de önemli rol oynadığı söylenebilmektedir.

Öz-yetkinlik inancı, Bandura (1986) tarafından bireylerin bilgi veya becerileri ve davranışsal becerileri arasında önemli bir köprü olarak kavramsallaştırılmıştır. Davranış ve öz-yetkinlik arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Öz-yetkinlik inancı davranışı, davranış da öz-yetkinlik inancını

etkilemektedir. Deemer ve Minke (1999), Bandura'nın öz-yetkinlik ve davranışın gerçekleşmesi arasındaki ilişki ile ilgili görüşlerini destekleyerek öz-yetkinliğin davranış değişiklikleri için önemli bir aracı olduğunu ve bireyin amacına ulaşması için çaba harcamasına bağlı olarak davranış üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Pajares (2002), bir beceriye sahip olmakla bu beceriyi farklı durumlarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunduğunu, yetenekli pek çok kişinin gerçekte sahip oldukları becerilere ilişkin inançlarının düşük olması nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bireylerin davranışları, gerçekte neyi başarmaya yetkin olduklarından çok kapasiteleri konusundaki inançlarına bağlıdır. Bu durum, insan davranışları ile gerçek kapasitelerinin neden bazen birbirini tutmadığını ve benzer bilgi ve becerilere sahip bireylerin neden performanslarının farklı düzeylerde olabildiğini açıklamaktadır.

Bireyler kendilerini güvenli ve yeterli hissettikleri işleri yapma, kendilerini yeterli hissetmedikleri işlerden kaçma eğilimi göstermektedirler. Ayrıca istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıklarında harekete geçme konusunda isteksiz davranmaktadırlar ve bir işi yaparken gösterecekleri çabanın düzeyini eylemlerinin tahmini sonucuna göre ayarlamaktadırlar. Sonuç olarak, öz-yetkinlik inançları bireylerin seçimlerinde oldukça etkilidir (Bandura, 1986).

Bandura (1986), bireylerin herhangi bir davranışı yapmasında ve istediği sonucu elde etmesinde etkili olan iki temel beklentiden söz etmiştir. Bu beklentiler, kişisel öz-yetkinlik inancı ve sonuç beklentisidir. Bandura'ya göre davranışlarımızı etkileyen öz-yetkinlik algılarımızın temelinde, kişisel öz-yetkinlik ve sonuç beklentileri yatmaktadır. Kişisel öz-yetkinlik ve sonuç beklentileri birbirleri ile ilişkili olmalarına rağmen, Bandura'ya (1986) göre kavramsal ve bilimsel olarak birbirlerinden farklıdırlar.

**1. Kişisel Öz-Yetkinlik İnancı-Yetkinlik Beklentisi (Efficacy Expectations):** Kişisel öz-yetkinlik inancı, bireyin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Örneğin, öğrencilerin yüksek not alıp alamayacaklarına ilişkin inançları, onların kendi performanslarına inanma derecelerine bağlıdır. Bir

sınavda kişisel öz-yetkinlik inancı yüksek olan bir öğrenci o sınavdan yüksek not alabileceğine inanan öğrencidir. Kişisel öz-yetkinliği düşük olan bir öğrenci ise o sınavla ilgili olarak başarılı olabilmeyi dışsal nedenlere bağlayabilecektir (Bandura, 1986).

**2. Sonuç Beklentisi (Outcome Expectations):** Sonuç beklentisi, bireyin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir (Bandura, 1986). Tschannen-Moran ve Hoy (2001), sonuç beklentisinin gösterilen davranış ile ilgili fiziksel ve sosyal ödüllere, cezalara, ölçütlere ve diğer dürtüsel ve dürtüsel olmayan yeterliliklere bağlı olduğunu belirtmişlerdir.

Bandura'ya (1997) göre, önemli olan bireyin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargılarıdır; çünkü bu yargılar bazı kesin sonuçları doğuracaktır. Bandura (1997), bireyler belirli davranışlarının belirli sonuçlar doğurabileceğine inansalar bile, o davranışı yapamayacakları algısına sahiplerse ilgili davranışa başlamayacaklarını, başlasalar bile o davranışı sonlandırmada ısrarlı olmayacaklarını belirtmiştir. Bireylerin beklediği sonuçlar, büyük oranda belirli bir durumda ne kadar iyi performans gösterecekleri konusundaki yargılarına bağlıdır.

Sosyal öğrenme kuramına göre, öz-yetkinlik inancı göreve ve duruma özgü bir inançtır. Bu nedenle, bireyin öz-yetkinliği ile ilgili değerlendirmeleri, belli bir zaman diliminde, içinde bulunulan ortamda ve üstlenilen iş ya da etkinlik kapsamında incelenebilir (Bandura, 1986).

Bandura'dan sonra öz-yetkinlik inancı ile ilgili yapılan bazı araştırmalar (Eden, 1999) öz-yetkinlik inancının göreve özgü olmasının yanı sıra, tıpkı bir kişilik özelliği gibi çok farklı ortamlara genellenebilir bir inanç olarak da incelenebileceğini vurgulamaktadırlar. Bu doğrultuda, öz-yetkinlik inancı alanyazında göreve özel, alana özel ve genel öz-yetkinlik olmak üzere üç düzeyde incelenmektedir.

### 1. Göreve Özel Öz-yetkinlik

Bandura (1986), öz-yetkinlik inancının ortama bağlı olduğunu, yani bu inancın kişilik özelliği olmadığını belirtmiştir. Bandura'ya göre öz-yetkinlik

inancından ancak, belirli bir görevle ilişkilendirilerek söz edilebilir. Buna bağlı olarak, kişisel öz-yetkinlik, bireylerin belirli görevleri başarılı bir şekilde tamamlama veya belirli davranışları gösterme kapasiteleri hakkındaki inançları ve becerileri tarafından belirlenmektedir. Bu düzeyde açıklanan öz-yetkinlik inancı “göreve özel öz-yetkinlik inancı” olarak tanımlanabilmektedir. Örneğin bir aritmetik problemin çözümü ile karşılaşan bireyin, sayısal anlama ve değerlendirme becerisini, topluluk karşısında sunum yapacak bir bireyin sözel ifade ve sunum becerisini, yeni bir iş alanına yatırım yapması gereken yöneticinin ise geleceği öngörebilme becerisini değerlendirmesi göreve özel öz-yetkinlikle ilişkilidir (Bandura, 1986).

## **2. Alana Özel Öz-yetkinlik**

Bireyin gündelik, akademik ya da profesyonel yaşamındaki farklı etkinlik alanlarıyla ilişkili inançlarını ele alır. Sözel yöneticilerin genel olarak yönetim işlevlerini yerine getirebilmek öz-yetkinliklerine olan inancı alana özel öz-yetkinlikle ilişkilidir (Eden, 1999).

## **3. Genel Öz-yetkinlik**

Genel öz-yetkinlik inancı, bireylerin üstlendikleri belirli bir görev açısından ya da sadece üstlendikleri roller ile ilgili öz-yetkinliklerine inanması ile sınırlı değildir; yaşamın mücadele gerektiren farklı alanlarında, ortaya koyacakları performans açısından kendilerini ne kadar yeterli hissettiği ile ilgilidir (Eden, 1999).

### **2.2.1. Öz-yetkinlik İnancının Kaynakları**

Yapılan araştırmalar, öz-yetkinlik inancının şekillenmesini, yüksek ya da düşük olmasını etkileyen farklı etkenler olduğunu ortaya koymuştur (Bandura, 1986). Bireyin bir işle ilgili geçmiş yaşantıları, o işi yaparken aldığı dönütler, içinde bulunduğu kültürel ortam, etkileşim içinde olduğu meslek grupları, bireyin başarısı gibi etkenler öz-yetkinlik inancını etkilemektedir.

Bandura'ya (1986) göre, farklı kùltùrlere sahip farklı çevrelerde yaşıyan bireylerin öz-yetkinlik inançları da farklı olacaktır. Farklı kùltùrlerde yaşıyan insanlar aynı meslekleri seçseler bile öz-yetkinlik inançları birbirinden farklılaşabilecektir. Öz-yetkinlik inançları evrensel değildir, fakat benzer yaşamlarda benzer özellikler gösterebilmektedir.

Öz-yetkinlik inancını etkileyen kaynaklar bireysel özelliklerle ilgili bilgi kaynakları ve araç özellikleri ile ilgili bilgi kaynakları olmak üzere iki başlık altında incelenebilmektedir.

### 1. Bireysel Özelliklerle İlgili Bilgi Kaynakları

Bandura'ya (1986) göre öz-yetkinlik inançları, birbiri ile etkileşim halinde olan başarılı deneyimler, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve duygusal durumlar olmak üzere bireyle ilgili dört kaynak aracılığıyla gelişmektedir.

**a. Başarılı Deneyimler (Mastery Experiences):** Başarılı deneyimler, öz-yetkinlik inancı kaynaklarının en güçlüsüdür. Bireyin yaptığı işlerde gösterdiği başarı, onun daha sonra benzer işlerde de başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı, ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlar için güdülemektedir. Başarılı yaşantılar bireyin herhangi bir davranışı gerçekleştirmek için yapması gerekenleri yapıp yapmayacağını en önemli göstergesidir (Bandura, 1986).

Bireyler çeşitli davranışlar gerçekleştirir, bu davranışların sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonucunda benzer davranışları gerçekleştirme kapasiteleri ile ilgili bir öz-yetkinlik inancı geliştirir ve bu inanca uygun hareket ederler (Bandura, 1986, 1995; Koul ve Rubba, 1999; Pajares, 2002). Bandura (1986), güçlü öz-yetkinlik inancının zamanla, başarılı deneyimler sayesinde geliştiğini ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan kolay kolay etkilenmediğini belirtmiştir.

**b. Dolaylı Yaşantılar (Vicarious Experiences):** Bireyler, başkalarını gözlemleyerek başka bir deyişle, başkalarının deneyimlerinden yola çıkarak öz-yetkinlik inancı geliştirebilirler. Öz-yetkinlik inancı başkalarının, özellikle kendine benzer durumda olan bireylerin başarılarından etkilenir. Örneğin

arkadaşlarının yaptığını kendisinin de yapabildiğine inanan birey, kendini yeterli hissetmeye başlar. Öz-yetkinlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgiler, kişisel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili değildir. Başkalarının deneyimlerinin öz-yetkinlik inancı üzerindeki etkisi, bireyin, kendisi ile deneyimlerini gözlediği kişi arasında benzerlikler görmesi durumunda daha etkilidir. Birey eğer benzer etkinlikleri başarma yeteneğine sahipse, kendisini “başkaları yapabiliyorsa ben de yapabilirim” şeklinde ikna edebilmektedir (Bandura, 1986).

**c. Sosyal İkna (Social Persuasion):** Bireyler öz-yetkinlik inançlarını geliştirirken çevrelerindeki insanlardan gelen tepkilerden de etkilenirler. Bir işi yapabilecek kapasitede olduğu konusunda dışarıdan gelen bir değerlendirmenin öz-yetkinlik inancı üzerindeki etkisi çok güçlü olmamakla beraber, bireyin işi başarmak konusunda göstereceği gayreti olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir (Bandura, 1986). Bununla beraber olumsuz değerlendirmelerin öz-yetkinlik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı da bilinmektedir (Pajares, 2002). Bandura (1986), sosyal iknanın sosyal destek sistemi içerisindeki en önemli işe dayalı stres azaltıcı faktör olduğunu belirtmiştir.

**d. Duygusal ve Fizyolojik Durumlar (Emotional and Physiological States):** Bireyin davranışı yapacağı sırada duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır. İnsanlar performanslarını ya da yeteneklerini değerlendirirken, kısmen de olsa duygusal durumlarıyla ilgili bilgilere göre hareket etmektedirler. Olumlu duygular, öz-yetkinlik inancını güçlendirirken olumsuz duygular öz-yetkinlik inancını zayıflatır. Herhangi bir durumda bireyin yaşadığı heyecan, stres, korku gibi güçlü duygusal tepkiler, sonucun başarılı veya başarısız olacağı konusunda ipuçları verir (Bandura, 1986). Öz-yetkinlik inancı ayrıca kalp çarpıntısı, terleme ve kaygı gibi fizyolojik göstergelerden de etkilenmektedir.

Bandura'ya (1986) göre bu dört temel kaynaktan en etkili olanı bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgilerdir. Delcourt ve Kinzie (1993), Bandura'yı (1986) destekleyerek öz-yetkinlik inancını

etkileyen en önemli faktörlerden birinin deneyim olduğunu ve olumlu deneyimlerin öz-yetkinlik inancının güçlenmesini sağladığını belirtmişlerdir.

## **2. Araç Özellikleri (Instruments' Characteristics) İle İlgili Bilgi Kaynakları**

Öz-yetkinlik inancının belirleyicileri arasında, bireysel faktörlerin yanı sıra, çalışma ortamı, yönetim tarzı, grup dinamikleri ve görevin çeşitliliği gibi dış faktörlerin de önemi büyüktür (Eden, 1999; Gist ve Mitchell, 1992). Bireyin performansını sergileyebilmesi için gereken araçların (makineler, ekipmanlar, teknoloji vb.), insan kaynaklarının (yöneticiler, çalışanlar, ekipler), kurumsal özelliklerin (yönetim tarzı, kurum yapısı vb.) ve çevre şartlarının yeterliliği hakkındaki bilgiye sahip olması önemlidir. Birey kendi yetkinliğine çok güvense bile sahip olduğu kaynaklara ve birlikte çalıştığı kişilerin yeterliliğine inanmıyorsa, istediği hedeflere ulaşabileceği ile ilgili kaygı ve kuşku hissedecektir. Bu bilgi bireyin öz-yetkinlik inancını etkilemektedir (Eden, 1999; Gist ve Mitchell, 1992).

### **2.2.2. Öz-yetkinlik İnançları Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri**

Bir işi nasıl yapacağına ilişkin bireyin kendisi ile ilgili beklentileri, o işi ne derece doğru ve etkili bir şekilde yapacağını büyük oranda etkilemektedir. Bu nedenle, aynı işi öz-yetkinlik inançları farklı olan iki kişi aynı nitelikte yapamaz (Bandura, 1986).

**Yüksek öz-yetkinlik inancı**, insanların başarısını ve kişisel huzurunu geliştirmektedir. Yüksek öz-yetkinlik inancına sahip insanlar kendilerine uğraş gerektiren hedefler belirlerler ve bu hedeflere ulaşabilmek için yüksek sorumluluk üstlenirler. Ayrıca yüksek öz-yetkinlik inancına sahip bireyler daha yüksek motivasyon düzeyine sahiptirler (Bandura, 1986).

Kendi öğrenme kapasitelerine ve yeteneklerine ilişkin kuşku duyan öğrenenlere kıyasla, bir beceriyi kazanma ya da bir konuyu öğrenmede yüksek düzeyde öz-yetkinlik inancına sahip olan bireyler, daha sabırlı ve isteklidirler; aynı zamanda daha sıkı çalışarak, zorluklarla karşılaştıklarında

daha ısrarcı ve dayanıklıdırlar (Bandura, 1986; Pajares, 2002; Schunk, 1990; Zimmerman, 2000).

Kendilerini yetkin hisseden bireyler, kendilerine cesaret gerektiren hedefler seçerler, başarıya ulaşmak için daha çok çaba harcarlar, duygusal durumlarıyla baş etmek için mekanizmalar geliştirirler (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998; Pajares, 2002; Ross, Cousins ve Gadalla, 1996).

Öz-yetkinlik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. **Öz-yetkinlik inancı düşük** olan bireyler zor işlerle karşılaştıklarında işi yapmaktan kaçınırlar, güçlükler karşısında çabuk pes ederler, var olan yeteneklerini kullanmaktan vazgeçebilirler ve stres durumunda daha düşük performans gösterip daha başarısız olurlar. Düşük öz-yetkinlik inancına sahip bireyler, zor görevleri kişisel tehdit olarak algırlar ve bu görevleri almak istemezler. Kendi seçtikleri hedeflere ulaşmak için düşük isteklilik ve yetersiz sorumluluk duygusuna sahiptirler. Ayrıca zor bir görevle karşılaştıklarında nasıl başarılı performans göstereceklerine odaklanmak yerine; kendi kişisel yetersizliklerine, karşılaştıkları engellere, ters giden olaylara odaklanırlar. Bu kişiler başarısızlık durumlarında, öz-yetkinlik inançlarını toparlamakta yavaştırlar (Bandura, 1986).

### 2.2.3. Öğretmenlerin Mesleki Yetkinlik İnançları

Eğitim ve öğretim etkinliklerinde önemle ele alınan konulardan biri de nitelikli öğretmen yetiştirmek ve görevde olan öğretmenlerin güdülenmişliklerini ve başarılarını takip etmektir. Bu durumda öğretmenin başarısını, performansını, öğretim kalitesini etkileyen faktörleri de tespit etmek önemlidir. Öğretmenlerin öğretim kalitesini, başarılarını, performanslarını ve güdülerini etkileyen en önemli faktörlerden biri “öğretmen mesleki yetkinlik inancı”dır. Riggs ve Enochs (1990), öğretmen mesleki yetkinlik inançlarının incelenmesinin, öğretmen davranışlarını anlamada büyük önem taşıdığını belirtmişlerdir.

Öğretmen mesleki yetkinlik inançlarının önemi, öğretmenlerin özellikleri ile öğrencilerin başarıları arasında ilişkiler olduğunun fark edilmesinden sonra anlaşılmıştır (Woolfolk-Hoy, 2000).

Farklı araştırmacılar “öğretmen yetkinliği” kavramını aynen kullanmışlar, fakat yetkinliği farklı şekillerde tanımlamışlar ve ölçmüşlerdir. Öğretmen mesleki yetkinliği ile ilgili yapılan araştırmaların pek çoğu, Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde tanımladığı öz-yetkinlik kavramını temel almıştır.

Pajares (2002), öğretmen mesleki yetkinlik inancını, “belirli bir işi yapma yeterliğine ilişkin ortama bağlı bir değerlendirme” olarak tanımlamıştır. Dembo ve Gibson'a (1985, syf. 173) göre öğretmen mesleki yetkinlik inancı, “öğretmenlerin okuldaki öğrenmeyi etkileyebileceklerine ilişkin inançları”dır. Ashton ve Webb (1986, syf. 145) öğretmen yetkinliğini, “öğretmenlerin, öğrenci öğrenmesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olma yeteneklerine olan inanışları” olarak; Tschannen-Moran ve Hoy (2001, syf.783), “öğrenci güdülenmemiş de olsa, öğrencinin katılımında ve öğrenmesinde istendik sonuçlar oluşturabilme yeterliğine ilişkin yargı” olarak; Friedman ve Kass (2002, syf.676) ise, “öğretmenin öğrencilere öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneği (sınıf yetkinliği) ve kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısı (kurumsal yetkinlik)” olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmada Friedman ve Kass'ın tanımı benimsenmektedir.

Zengin'e (2003) göre öğretmenin, karşılaştığı problemlerle başa çıkabilmesi ve problemlere yeni çözümler üretebilmesi için yeterli gücü olduğuna inanması öğretim süreci açısından çok önemlidir. Bu da öğretmenin mesleki yetkinlik inançları ile ilgilidir. Öğretmen yetkinliği, öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, öğrencilerden istenen sonucu alma kapasiteleri konusunda öğretmenlerin kişisel yargıları, diğer bir deyişle, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançlarıdır (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998).

#### **2.2.4. Öğretmen Yetkinlik Modelleri**

Yetkinliğin belirleyicilerini saptama ve öğretmen yetkinlik inancını geliştirme yolları ile ilgili farklı modeller geliştirilmiştir (Ashton, Webb ve Doda, 1983; Denham ve Michael, 1981: Akt., Dembo ve Gibson, 1985). Bu modeller

birbirleri ile etkileşimleri olan çok sayıda değişkeni ele almışlardır. Örneğin öğretmenlerin yetkinlik inancı öğrenci başarısını etkileyebilmekte ve aynı zamanda öğrenci başarısı da öğretmen yetkinliğini etkileyebilmektedir (Prawat ve Jarvis, 1980: Akt., Dembo ve Gibson, 1985).

**1. Gibson ve Dembo'nun Öğretmen Yetkinliği Modeli:** Gibson ve Dembo (1984) Bandura'nın iki faktörlü öz-yetkinlik modeline karşılık gelen "genel öğretim yetkinliği" (Teaching Efficacy) ve "kişisel öğretim yetkinliği" (Personal Teaching Efficacy) faktörlerini ortaya koymuşlardır. **Genel öğretim yetkinliği**, öğretmenin kendisinin, diğer öğretmenlerin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak öğrenciye yardımcı olma kapasiteleri hakkındaki inancıdır. Bu faktör, öğretmenlerin, öğrenciler üzerindeki etkilerinin ev ve aile durumu gibi dışsal etkiler tarafından sınırlandırılmadığı inancını yansıtmaktadır. **Kişisel öğretim yetkinliği**, bireyin kendi öğretme yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı konusundaki inancıdır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin uygun öğretim tekniklerini bildiklerine ve diğer yeteneklerin yanı sıra öğrencinin öğrenmesini, daha başarılı olmasını, istenenden daha iyisini yapmasını ve daha fazla bilgi kazanmasını sağlamada öğrenciye yardım edebileceklerine ilişkin inançlarıdır. Bu faktör, öğretmenin yüksek düzeyde akademik başarıya ulaşmak için öğrenci öğrenmesini sağlamada etkili öğretim tekniklerini iyi bildiğine ilişkin inancını kapsamaktadır.

Birçok araştırma, öğretmen yetkinliğinin genel öğretim yetkinliği ve kişisel öğretim yetkinliği boyutlarının birbirinden farklı olduğunu desteklemektedir. Öğretimin öğrenci öğrenmesini desteklediğine ilişkin inançları ile öğretmenin bireysel olarak öğrenci öğrenmesini sağlayabileceğine ilişkin inancı aynı kavramlar değildirler (Ashton ve Webb, 1986; Housego, 1992; Saklofske, Michayluk ve Randnawa, 1988; Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990).

**2. Cherniss'in Öğretmen Yetkinliği Modeli:** Cherniss (1993), öğretmen yetkinlik inancının üç boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Birincisi, öğretmenlerin öğretim becerilerinin düzeyi ve öğrencileri güdüleme ve disipline etme becerilerini kapsayan **görev boyutu**, ikincisi, öğretmenlerin meslektaşlarıyla, yöneticileriyle uyumlu çalışma becerilerini kapsayan

**kişilerarası boyut** ve üçüncüsü öğretmenlerin yönetimin sosyal ve politik gücünü etkilemedeki yeteneğini kapsayan **kurumsal boyuttur**. Cherniss'e (1993) göre, kurumsal boyut öğretmenlerin üzerinde çok önemli bir etkiye sahiptir. Örneğin; okul temelli kararların alınmasındaki katılımın derecesi öğretmenlerin kendilerini yetkin hissetmelerine neden olmaktadır. Öğretmenlerin görevleri ile ilgili kararların alınmasına katılımlarının engellenmesi, onların işleri ile ilgili morallerinin, memnuniyet derecelerinin düşmesine ve uzmanlık alanları ile ilgili kendilerine olan güvenlerinin azalmasına neden olmaktadır.

### **3. Tschannen-Moran ve Hoy'un Öğretmen Yetkinliği Modeli:**

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001), öğretmen yetkinlik inancı kavramı ile ilgili iki boyut tanımlamışlardır. **Birinci boyut**, Rotter'ın denetim odağı kuramında yer alan içsel kontrolün dışsal kontrole karşı olmasıdır. Zorlanan veya güdülenmeyen öğrencilerine öğretim yapmakta kendilerini yeterli bulan öğretmenler içsel kontrole (internal control) sahiptirler. Buna karşılık öğrencilerin öğrenmesi üzerinde kendi öğretim yeteneklerinden ziyade çevrenin daha fazla etkisinin olduğunu düşünen öğretmenler dışsal kontrole (external control) sahiptirler. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, öğretmen yetkinlik inancı kavramı ile ilgili **ikinci boyutun** ise Bandura'nın (1986) sosyal öğrenme kuramına ve öz-yetkinlik inancı kavramına dayandığını belirtmişlerdir. Öğrencilerine öğretim yapabileceklerine ilişkin yeteneklerinin olduğuna inanan öğretmenler, öğretimde yüksek mesleki yetkinlik inancına sahiptirler, buna karşın yeteneklerinin olmadığına inanan öğretmenler ise düşük mesleki yetkinlik inancına sahiptirler.

### **4. Friedman ve Kass'ın Öğretmen Yetkinliği Modeli:**

Friedman ve Kass (2002, syf.684) önceden belirtildiği gibi öğretmen mesleki yetkinlik inancını, "öğretmenin öğrencilere öğretme ve eğitme süreci içerisinde gerekli olan mesleki görevleri yerine getirme ve ilişkileri düzenleyebilme yeteneği (sınıf yetkinliği) ve kurumsal görevleri yerine getirme, kurumun sosyal ve politik süreçlerinin bir parçası olabilme yeteneğine ilişkin algısı (kurumsal yetkinlik)" olarak tanımlamışlardır.

Friedman ve Kass'ın (2002), geliştirdikleri "**Sınıf ve Okul Yapısı Yetkinlik Modeli**"ne (Classroom and School Context-CSC Model of Efficacy)

göre, öğretmen yetkinliği, onların etkileşimde buldukları iki sosyal sisteme göre şekillenir ve belirlenir. Bu sosyal sistemlerin birincisi **sınıf**, diğeri de **okul**dur. Öğretmen aynı zamanda bu sistemlerdeki kişiler (öğrenciler, meslektaşlar, yöneticiler) ile de ilişki içerisinde. Öğretmenin sınıftaki görevlerine örnek olarak, eğitimci olarak bilgi aktarmanın yanı sıra, öğrencileri ile ilgili her türlü problemi çözme, öğrencilerin hayatında değişiklikler yaratma, sınıf içinde esneklik sağlama ve öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri güçlendirme verilebilir. Okul boyutunda ise öğretmen kurumla ilgili konularda aktif katılım ve etkiye sahip olmak (Örn; karar alma, okuldaki hiyerarşik yapıda yükselme gibi) için çalışır. Aynı zamanda da meslektaşları ve yönetim ile olumlu ilişkiler kurarak, aidiyet ve güvende olma duygularını geliştirmeye çalışır.

### **2.2.5. Öğretmen Mesleki Yetkinlik İnancını Etkileyen Etmenler**

Öğretmen mesleki yetkinlik inancını etkileyen etmenler hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin yetkinlik inancını güçlendirmek açısından önemlidir. Öğretmen mesleki yetkinlik inancı, durumdan duruma değişen, öğretmene bağlı olan ve olmayan bazı etmenlerden etkilenmektedir. Öz-yetkinlik inancını etkileyen dört temel etmen, öğretmen mesleki yetkinlik inancında da etkilidir. Bunların dışındaki bazı faktörler de öğretmen mesleki yetkinlik inancını etkilemektedir (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Ashton ve Webb, 1986; Bliss ve Finneran, 1991; Borton, 1991; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Bulucu, 2003; Cheung, 1997: Akt., Brouwers ve Tomic, 2001; Gibson ve Dembo, 1984; Gökdağ, 1996; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Milner ve Hoy, 2002; Moore ve Esselman, 1992; Moran ve Hoy, 2002; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Ross, 1992; Ross, Cousins ve Gadalla, 1996; Shachar ve Shumuelevitz, 1997; Trentham, Silvern ve Brogdon, 1985; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Woolfolk-Hoy, 2000; Zengin, 2003).

Bu faktörleri, öğretmenle ilgili etmenler ve öğretmenin dışındaki etmenler olmak üzere iki grupta toplayabiliriz.

### a) Öğretmenle İlgili Etmenler

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları, öğretmenin **hizmet süresi** (Aksoy, 2008; Ashton ve Webb, 1986; Bulucu, 2003; Campbell, 1996; Ghaith ve Yaghi, 1997; Giallo ve Little, 2003; Kaner ve diğerleri, 2007a; Ross, Cousins ve Gadalla, 1996; Shachar ve Shumuelevitz, 1997; Soodak ve Podell, 1997; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Woolfolk-Hoy, 2000), **cinsiyeti** (Brennan, Robinson ve Shaughnessy, 1996; Britner ve Pajares, 2006; Celep, 2000; Gökdağ, 1996; Jones ve Wheatley, 1990; Kaner ve diğerleri, 2007a; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Ross, Cousin ve Gadalla, 1996; Tümkiye, 2001; Üredi ve Üredi, 2006), **yaşı** (Kaner ve diğerleri, 2007a; Zengin, 2003), **branşı** (Kaner ve diğerleri, 2007a; Ross, Cousins ve Gadalla, 1996) ile tutarlı bir şekilde ilişkilidir.

Öğretmenlerin **hizmet sürelerinin**, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarını nasıl etkilediğini saptamak amacıyla yapılan bazı araştırmalar hizmet süresi ile birlikte mesleki yetkinlik inancının azaldığını ve genç öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettiklerini belirtirken (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Ghaith ve Yaghi, 1997; Guskey ve Passaro, 1994; Korevaar, 1990; Moore ve Esselman, 1992 ve Tomic, Evers ve Brouwers, 2004), bazı araştırmalarda da hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin daha fazla mesleki yetkinlik inancına sahip oldukları bulunmuştur (Campbell, 1996; Diken ve Bal, 2002; Gibson ve Brown, 1982; Glickman ve Tamashiro, 1982; Guskey ve Passaro, 1994; Kaner ve diğerleri, 2007a; Lin ve Tsai, 2003; Payne, 1994; Soodak ve Podell, 1997; Woolfolk-Hoy, 2000).

Öğretmenlerin **cinsiyetlerinin**, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarını nasıl etkilediğini saptamak amacıyla yapılan araştırmalar incelendiğinde, Celep (2000), erkek ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde öğrenci kontrollerine ilişkin mesleki yetkinlik inançlarının, bayan öğretmenlerin öğrenci kontrollerine ilişkin mesleki yetkinlik inançlarından daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bununla beraber, kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre mesleki yetkinlik inançlarının daha yüksek olduğuna ilişkin araştırma sonuçları da yer almaktadır (Cavers, 1988; Evans ve Tribble, 1986; Fives ve Looney, 2002; Gökdağ, 1996; Ross, Cousins ve Gadalla, 1996). Örneğin Akbaş ve Çelikkaleli (2006), yaptıkları araştırmada, sınıf

öğretmeni adaylarının mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermediğini, ancak öğretmen adaylarının sonuç beklentilerinin cinsiyetler açısından kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yüksek çıktığını bulmuşlardır. Başka bir çalışmada ise Ross, Cousins ve Gadalla (1996), farklı değişkenlerin ortaokul öğretmenlerinin yetkinliğine olan etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki yetkinliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda da, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını bulmuştur (Akbulut, 2006; Aksoy, 2008; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Atıcı, 1999; Bulucu, 2003; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Kaner ve diğerleri, 2007a).

Zengin (2003), ilköğretim öğretmenlerinin mesleki yetkinlik inançlarını farklı değişkenlere göre incelediği çalışmada, 30 ve altı yaşlardaki öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları ile yaşları arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kaner ve diğerleri (2007a), öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki yetkinliklerinin farklılaşmadığını bulmuşlardır.

Ross, Cousins ve Gadalla (1996), öğretmenle ilgili farklı etmenlerin öğretmen mesleki yetkinlik inancına olan etkisini araştırdıkları çalışmada, farklı branşların öğretmen yetkinliği üzerindeki etkisinin farklı olduğunu saptamışlardır. Kaner ve diğerleri (2007a), öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin branşlarındaki farklılığın onların mesleki yetkinlik inançlarında etkisinin olmadığını bulmuşlardır.

## **b) Öğretmenin Dışındaki Etmenler**

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları, öğretmenlerin idarecilerden, velilerden ve meslektaşlarından aldıkları **dönütler** (Milner ve Hoy, 2002; Moran ve Hoy, 2002; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Zengin, 2003), **yöneticilerin öğretmenlerin yetkinliği ile ilgili görüşleri** (Trentham, Silvern ve Brogdon, 1985), **öğrenci başarısı** (Ashton ve Webb, 1986; Gibson

ve Dembo, 1984; Moore ve Esselman, 1992; Ross, 1992), **öğrenci motivasyonu** (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992), **öğrencilerin öz-güvenleri** (Borton, 1991; Cheong, 1997; Akt., Brouwers ve Tomic, 2001), **sınıfların kalabalık olması** (Atıcı, 2001; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992), **sınıflarındaki öğrencilerin istedik davranışlar gösterip göstermemesi** (Atıcı, 2001; Bulucu, 2003; Kaner ve diğerleri, 2007a; Ross, Cousins ve Gadalla, 1996), **sınıflarındaki öğrencilerin engelli olup olmaması** (Ashton ve Webb, 1986; Dembo ve Gibson, 1985; Kaner ve diğerleri, 2007a) ile tutarlı bir şekilde ilişkilidir.

Dembo ve Gibson (1985) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin kendilerini normal gelişim gösteren öğrencilerle çalıştıkları zamanlarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalıştıkları zamanlara göre daha başarılı hissettiklerini belirlemişler ve bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarında **öğrencilerin engel durumunun** etkili olduğunu savunmuşlardır. Bu bulguya paralel olan bir başka araştırma da Ashton ve Webb'in (1986) araştırmasıdır. Araştırmacılar, yaptıkları incelemelerinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarını düşürdüğü sonucuna varmışlardır. Kaner ve diğerleri (2007a), öğrencilerin engelli olup olmamasının, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarında farklılığa neden olmadığını belirtmişlerdir.

Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992), öğretmene bağlı ve bağlı olmayan faktörlerin incelenmesiyle ilgili yapmış oldukları çalışmada, **öğretmenlerin okul kurallarına** uyan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda kendilerini daha yeterli, başarı düzeyi düşük öğrencilerin olduğu sınıflarda ise daha yetersiz algıladıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıftaki öğrencilerin yaşlarının küçük olması, sınıfların kalabalık olması da öğretmenin mesleki yetkinlik inancının daha düşük olmasına neden olmaktadır.

Atıcı (2001), düşük ve yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin davranış yönetim stratejileri arasında fark olup olmadığını, özellikle de istenmeyen davranışların yönetiminde öğretmen yetkinliğinin rolünü incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, **sınıfın kalabalık olması** ve **sınıftaki problemlili öğrenci sayısının** fazla olmasının istenmeyen davranışlarla baş etmede düşük ve yüksek mesleki yetkinlik inancındaki öğretmenlerin her ikisini de olumsuz yönde etkilediği

saptanmıştır. Bulucu (2003), Atıcı'nın (2001) bulgularına paralel olarak, sınıftaki problemlili öğrenci sayısının fazla olmasının davranış problemleriyle başa çıkmada düşük ve yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin olumsuz yönde etkilediğini belirlemiştir. Kaner ve diğerleri (2007a), sınıfta problem davranışı olan öğrenci sayısının, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarında farklılığa neden olmadığını bulmuşlardır.

Milner ve Hoy (2002), lise öğretmenlerinin ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki yetkinlik inançlarını karşılaştırdıkları bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının, okul yönetiminin ve öğrenci velilerinin, öğretmenin öğretim sürecindeki performansı ve öğrencinin gelişimi hakkında ne düşündüklerinden fazlasıyla etkilendiği saptanmıştır.

Moran ve Hoy (2002), öğretmen mesleki yetkinlik inançlarını destekleyen kaynakları inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarında okulun bulunduğu bölgenin ve okuldaki araç-gereç donanımının, yönetimden, meslektaşlardan ve velilerden alınan dönütlerin öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarını nasıl etkilediğini saptamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda ailelerin eğitime verdikleri destek ile öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri arasında zayıf bir ilişki bulunurken, okuldaki araç gereçlerin ve öğretim kaynaklarının çok olmasıyla ve okul yönetiminin ve meslektaşlarının öğretim süreçleri içerisinde öğretmene verdikleri destek ile öğretmen mesleki yetkinliği arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

#### **2.2.6. Düşük ve Yüksek Mesleki Yetkinlik İnancı Olan Öğretmenlerin Özellikleri**

Öğretmenin öğretmek görevinin yanı sıra, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını giderme ve sınıf yönetimi görevleri de vardır. Öğrenci başarısında, öğretmenin öğretim yöntemleri ile sınıf yönetimi arasında birbirini tamamlayan bir ilişki vardır ve sınıf atmosferi, öğretmenin öğretimsel yetkinlik ve sınıf yönetimine yönelik yetkinlik inançlarından önemli derecede etkilenmektedir (Bandura, 1993). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları,

öğretim yöntemlerine yönelik yetkinlik inançlarıyla ve sınıf yönetimine yönelik yetkinlik inançlarıyla ilgilidir (Arı ve Saban, 2000).

Öğretmen mesleki yetkinlik inancı, öğretmenin dersi planlaması, kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, sınıf yönetimi, sınıf-içi iletişim, sınıf atmosferi, öğrenci edimi gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde belirleyici bir role sahiptir (Brouwers ve Tomic, 2000; Lorsbach ve Jinks, 1999; Moran ve Hoy, 2001). Ayrıca mesleki yetkinlik inancı, öğretmenlerin çabalarını, tutumlarını, davranışlarını, öğretme güdülerini, belli disiplin stratejileri için tercihlerini, zorluklarla karşılaştıklarında verdikleri tepkileri, yeni teknikleri kullanmalarını, öğretimsel hedefleri seçmelerini ve öğrenci başarısını geliştirmedeki başarılarını etkilemektedir (Allinder, 1994; Ashton ve Webb, 1986; Emmer ve Hickman, 1991; Ghaith ve Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Milner, 2001; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Pajares, 1992; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler, öğretim sürecinin planlanması, yürütülmesi, problem davranışların yönetimi ve öğrenci başarısını etkilemede gösterdikleri davranışlar açısından mesleki yetkinlik inancı düşük olan öğretmenlerden farklılıklar göstermektedirler.

**Yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip** olan öğretmenler ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarında, bu öğretmenlerin düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerle kıyaslandığında öğretimde daha istekli oldukları ve yüksek güdüye sahip oldukları, daha fazla sorumluluk aldıkları, daha istekli ve coşkulu oldukları, eğitim ve öğretime daha fazla zaman harcadıkları, öğretimsel kararları almada net ve hızlı oldukları, öğrencilerinin kendi kendini idare etmelerini sağlamak ve öğrenci üzerindeki kontrollerini azaltmak için gerekli olan yönetim teknikleri daha sık kullandıkları, öğrencilerinin bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilmek için teknolojiyi, yeni fikirleri ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkın oldukları, düşük başarıya sahip öğrencileri için özel yardım sağladıkları, öğrencilerinin kendi akademik becerileri ile ilgili kendi algılarını geliştirmeyi destekledikleri, planlama ve düzenleme becerilerinin yüksek olduğu, başarılabılır hedefler belirledikleri ve öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları, mesleklerinden memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Allinder, 1994;

Ashton ve Webb, 1986; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977; Coladarci, 1992; Cousins ve Walker, 2000; Emmer ve Hickman, 1991; Evans ve Tribble, 1986; Friedman ve Kass, 2002; Gibson ve Dembo, 1984; Ginns, Tulip, Watters and Lucas, 1995; Glickman ve Tamashiro, 1982; Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998; Guskey, 1984; 1988; Hall, Burley, Villeme ve Brockmeier, 1992; Henson, 2001; Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001; Lin ve Tsai, 2003; Melby, 1995; Milner, 2002; Ross, 1994; Schunk, 1985; Smylie, 1988; Stein ve Wang, 1988; Tosun, 2000; Trentham, Silvern ve Brogdon, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990; Woolfolk-Hoy, Rossoff ve Hoy, 1990; Woolfolk-Hoy, 2000).

Mesleki yetkinlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğrenci merkezli yaklaşımları kullanma ve araştırmaya dayalı öğretim gerçekleştirme eğilimi gösterdikleri belirtilirken, mesleki yetkinlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli yaklaşımları kullanmayı tercih ettikleri, bilgileri kitaptan okuma, dersi sözel olarak anlatma gibi öğretim yöntemlerini daha çok kullandıkları belirtilmektedir (Henson, 2001; Plourde, 2001; Schriver ve Czerniak, 1999).

Woolfolk-Hoy, Rossoff ve Hoy (1990), yaptıkları araştırmalarında, yetkinliğin boyutları ile öğrenci motivasyonu, öğrenci yönetimi ve kontrol yaklaşımları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, kişisel ve genel öğretim yetkinliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerine güvendikleri, sınıf problemlerini çözmede öğrencileriyle işbirliği yaptıkları ve onlara karşı denetleyici olmadıkları saptanmıştır.

Birçok araştırma, düşük ve yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmalar, öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları arttıkça sınıf yönetiminde daha başarılı olduklarını, mesleki yetkinlik inançları azaldıkça sınıf yönetimi konusunda yaşadıkları kaygı düzeyinin arttığını göstermektedir. Yüksek yetkinlik inancına sahip öğretmenler, otoriter kontrol şekillerinin yerine ikna edici yolları ve problem davranışlarla başa çıkmada daha olumlu yolları tercih etmektedirler (Ashton ve Webb, 1986; Emmer ve Hickman, 1991; Gibson ve Dembo, 1984; Melby, 1995; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Woolfolk-Hoy, 1990).

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları arttıkça öğrenci kontrol yaklaşımlarının da daha insancıl olduğu vurgulanmaktadır. **Düşük mesleki yetkinlik inancına** sahip öğretmenler davranış yönetim stratejileri olarak ceza, zorlama, öğrenciyi utandırma stratejilerini tercih ederlerken yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler sınıf yönetiminde daha arkadaşça davranışlar sergilemektedirler. Aynı zamanda, yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler sakin, sabırlı, iyimser, etkili ve öğrencileri ikna edici ve teşvik edici yöntemleri kullanmaktadırlar. Düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler sınıflarında kurallara uymama davranışlarının kendi güçlerini ve otoritelerini tehdit ettiğini düşünmektedirler (Ashton ve Webb, 1986; Atıcı, 2001; Emmer ve Hickman, 1991; Gibson ve Dembo, 1984; Melby, 1995; Woolfolk-Hoy, Rossoff ve Hoy, 1990).

Ashton ve Webb (1986), mesleki yetkinlik inancının öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl etkilediği, sınıf yönetiminde kullanılan yöntemler ve sınıfta uygulanan öğretim biçimleri konusunda bir araştırma yapmışlardır. Ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenlerde görüşme ve gözlem tekniklerinin kullanıldığı bu araştırmada, düşük ve yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin sınıfta farklı davrandıkları belirlenmiştir. Düşük mesleki yetkinlik inancı olan öğretmenler için sınıflarını kontrol altında tutmak öncelikli amaçlarından birisidir. Ceza, zorlama ve öğrenciyi utandırma ise davranış yönetimi stratejileri arasındadır. Kullandıkları bir diğer yöntem ise hatalı davranış yapan öğrencileri arkadaşlarından ayırmaktır. Bununla birlikte, yüksek mesleki yetkinlik inancı olan öğretmenler sınıf yönetiminde rahat, arkadaşça ve öğrencilerine karşı daha dürüsttüler. Sınıflarında istenmeyen davranışlar daha azdır ve öğrencileriyle daha fazla işbirliğine girmektedirler. Yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler, sınıflarında hatalı davranışla karşılaştıklarında bunu sessizce ancak doğrudan ele almışlardır.

Woolfolk-Hoy ve diğerleri (1990), mesleki yetkinliğin boyutları ile öğretmenlerin yönetim, kontrol ve öğrenci motivasyonuna karşı yönelimleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları ne kadar güçlü ise öğrenci kontrol yaklaşımlarının o kadar insancıl olduğunu saptamışlardır. Bununla beraber, öğretmenlerin, öğretimi zor ve motivasyonu düşük öğrencilerle bile başarılı olabileceklerine ilişkin (genel eğitim yetkinliği) inançlarının kuvvetli olması, öğrencilere karşı

yaklaşımların daha insancıl olmasına ve sınıf problemlerini çözmeye öğrenci özerkliğini desteklemelerine yol açmaktadır. Kişisel ve genel öğretim yetkinliği yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerine güvendikleri, sınıf problemlerini çözmeye öğrencileriyle işbirliği yaptıkları ve onlara karşı denetleyici olmadıkları saptanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin sınıf yönetim becerileriyle öğrencilerin başarılı olmaları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Atıcı (2001), yüksek mesleki yetkinlik inancının öğretmenlerin kontrol konusunda daha insancıl olmalarını, daha tutarlı ve kararlı olmalarını, akademik başarı için teşvik ve cesaretlendirmeye başvurmalarını, daha az eleştiri ve olumsuz yorum yapmalarını, öğrenme ve göreve ilişkin davranışlar üzerinde olumlu etkiye sahip olmalarını sağladığını belirtmiştir. Düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler ise sınıflarını yönetme konusunda kendi yetkinliklerine güvenmemekte, istenmeyen davranışlar onlarda öfke ve sıkıntı yaratmaktadır. Ayrıca araştırma sonucunda, yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada etkili, uzun süreli ve olumlu başa çıkma yöntemlerine; düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin ise mahrum bırakma, aileyi suçlama, öğrencinin davranış notunu düşürme, tehdit etme gibi olumsuz başa çıkma yöntemlerine daha sık başvurdukları ortaya çıkmıştır.

Bulucu (2003), öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemler açısından yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada öğüt verme, sorular sorarak öğrencilerin dikkatlerini çekmeye çalışma, göz iletişimi kurma, yakınına oturtma (yer değiştirme), davranış çizelgesi hazırlama, sözel telkinlerde bulunma gibi yöntemleri tercih ettiklerini, düşük mesleki yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin ise öğrenciyle özel konuşma, empati kurma, onu dersle meşgul etme gibi olumlu yöntemlerin yanı sıra, bağırma, uyarma (emretme), öğrenciye doğru yürüme, gözüne bakma gibi yöntemleri tercih ettiklerini bulmuştur.

Öğretmen mesleki yetkinliği ile ilgili yapılan araştırmalar, öğretmenin kendi profesyonel bilgilerine ve öğretimsel becerilerine olan inançlarının öğrenci davranışlarına ve öğrencinin akademik başarısına önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur (Ashton, 1984, Emmer ve Hickman, 1991;

Friedman ve Kass, 2002; Lorsbach ve Jinks, 1999, Shachar ve Shmuelewitz, 1997; Woolfolk-Hoy, 2001; Zengin, 2003).

Ashton (1984), başka hiç bir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı ilişki göstermediğini vurgulamaktadır. Emmer ve Hickman (1991) ise öğrenci öğrenmesi üzerinde çok az etkisinin olduğu inancına sahip öğretmenlerin, yeni öğretim tekniklerini uygulama eğilimlerinin düştüğünü, bunun karşıtı olarak da, yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin başarısız öğrencilere ulaşmak için çok çeşitli stratejiler deneyebildiklerini belirtmişlerdir.

Yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin, öğrenci başarısını ve güdülenmesini kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebilecekleri inancına sahip oldukları belirtilmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Mesleki yetkinlik inançları yüksek öğretmenler, öğrenci başarısına ve öğrenci gelişimine daha fazla odaklanarak sınıf içi etkinlikleri planlamada zamanı daha iyi kullanabilmekte, sınıftaki güdülenmesi zor olan öğrencilerin güdülenmesinde ve öğretim hedeflerini belirlemede daha başarılı olmakta, buna bağlı olarak da öğrenme çevresini düzenlemede daha etkili olabilmektedirler. Dolayısıyla mesleki yetkinlik inancı öğretmenin öğretim sürecindeki etkililiğinin yanı sıra öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri performanslarını, motivasyonlarını, başarılarını ve öğrencilerin kendi öz-yetkinlik inançlarını da etkilemektedir (Friedman ve Kass, 2002; Lorsbach ve Jinks, 1999).

Öğretmenin mesleki yetkinlik inancı öğrenme güçlüğü olan bir öğrenciyi özel eğitime yönlendirip yönlendirmeme ile ilgili kararını da etkilemektedir (Dembo ve Gibson, 1985; Meijer ve Foster, 1988; Podell ve Soodak, 1993; Soodak ve Podell, 1997). Öğretimlerinin öğrenci davranışı üzerinde etkisinin olmadığına inanan öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrencileri özel eğitime yönlendirme kararını daha kolay verebilmektedirler. Buna karşılık, öğrenci öğrenmesini sağlamada yeterli olduğuna inanan öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerini, normal gelişim gösteren çocuklarla birlikte eğitimde tutmak için daha gönüllü ve isteklidirler (Meijer ve Foster, 1988; Podell ve Soodak, 1993; Soodak ve Podell, 1997).

Ashton (1984), yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip olan öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü olan öğrencileriyle çalışırken de kendilerine ve öğrencilerine inandıkları için daha sabırlı olduklarını ve öğretim sürecinde daha uzun süre çaba harcadıklarını, bu davranışlarının, öğrencilerin öğrenme sürecinde gösterdikleri performanslarını ve dolayısıyla öğretmenin öğretim sürecindeki etkililiğini etkilediğini savunmaktadır.

### **2.3. Sosyal Destek**

Son yıllarda sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda, sosyal desteğin insan psikolojisine ve insan sağlığına olumlu etkilerinin olduğu, bireylerin davranış ve düşünce yapılarını etkilediği, karşılaştıkları problemlerle başa çıkmalarında, stresin olumsuz etkilerine karşı korunmalarında önemli olduğu vurgulanmaktadır (Cohen ve Wills, 1985; Lehman, Ellard ve Worthman, 1986; Sarason, Pierce ve Sarason, 1985; Schonfield, 1991).

Sosyal destek genellikle çok boyutlu olarak tanımlanmış, ancak tanımı konusunda tam bir fikir birliğinin olmadığı görülmüştür. Cobb (1976), sosyal desteği bireyin sevildiğine ve korunduğuna, güven duyulduğuna, değer verildiğine ve bir grubun üyesi olduğuna inanması olarak tanımlamıştır (Akt., Gallagher, Beckman ve Cross, 1983). Kaplan ve Killilea (1976), sosyal desteği kısa dönemli krizlerin ve yaşam geçişlerinin, uzun dönemli güçlüklerin, streslerin ve yoksunlukların üstesinden gelmek için uyumsal yeterliliği geliştirmeye yönelik hizmet veren bireyler ya da gruplar arasındaki bağlanmalar olarak ifade etmişlerdir (Akt., Kazak ve Marvin, 1984). O'Conner (1983) sosyal desteği, kriz durumunda ya da ihtiyaç duyulduğu sırada birey ya da bireylerden sağlanan duygusal, maddi ve bilgi yardımı olarak tanımlamıştır (Akt., Intagliata ve Doyle, 1984). Dunst, Trivette ve Cross (1988), sosyal destek algısını bireyin sevildiğine, gözetildiğine, değer verildiğine ve bir iletişim ve karşılıklı yükümlülükler ağının bir parçası olduğuna ilişkin, diğer bireylerden edindiği bilgi olarak tanımlamaktadırlar. Kısaca, bireyin gereksinim duyduğu anda yardım alabileceği kişilerin var olduğu algısıdır.

Bowlby (1980), hayatın ilk dönemlerinde çocukların bağlanabilecekleri bir kişiye sahip olmalarının ilk sosyal destek kaynağını oluşturduğunu ifade

etmiştir. Bir yetişkinle yakın bağlar kurarak büyüyen çocuklar, ileride kendilerine güvenen, başkalarına destek verebilen, engellenmelere daha kolay katlanabilen ve sorun çözme yeteneği gelişmiş erişkinler olurlar. Bowlby'e (1980) göre çevrelerinde güvenebilecekleri, kendileriyle ilgilenen, değer veren ve onları seven kişilerin var olması bireyin bir sosyal destek sistemi içerisinde olduğunun göstergesidir.

Pearson (1986), sosyal desteklerin sevgi, güvenlik, kendini ifade etme, ait olma duygularına katkıda bulunan değerli bir başa çıkma kaynağı olduğunu belirtmiştir. Pearson, sosyal olarak destekleyici çevrelerin değerlerin ve duyguların paylaşımına aracılık ettiğini, ihtiyaçların karşılanması yoluyla sosyal rollerin yerine getirilmesini kolaylaştırdığını, hayatta karşılaşılan değişikliklerin getirdiği yeni rollerin üstesinden gelinmesine ve kimliklerin sürdürülmesine katkıda bulunduğunu belirtmiştir.

Baltaş ve Baltaş'a (1997) göre sosyal destek gereksinimi batı toplumlarında daha kurumsal imkânlarla, Türkiye'de ise akraba ve komşularla karşılanmaktadır. Baltaş ve Baltaş yakınların verdiği desteğin, duygusal içerikten yoksun kurumsal destekten daha etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

### 2.3.1. Sosyal Destek Modelleri

Sosyal desteğin hangi durumlarda etkili olduğu ile ilgili tampon etki (buffering) ve temel etki (main effect) modeli olmak üzere iki model öne sürülmüştür (Cohen ve Wills (1985)).

**Tampon etkisi modeli (buffering model);** bireyin stres yaratıcı olaylar ile karşılaştığında, problemlerin üstesinden gelebilmesi için sosyal destek ağı içerisindeki bireylerin gerekli kaynakları sağlaması temeline dayanır (Krespi, 1993). Bu modele göre sosyal destekler, stres yaratan olayların değerlendirilmesini etkileyerek bu olayların bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığı üzerindeki olumsuz etkilerini azaltma işlevi görürler (Cohen ve Wills, 1985). Yüksek düzeyde stres yaşadığı halde yüksek düzeyde sosyal desteğe sahip bireyler, yüksek veya düşük düzeyde stres yaşayıp düşük düzeyde sosyal desteğe sahip olan bireylere göre sorunları ile başa çıkmada daha başarılıdır (Friedrich, Wiltturner ve Cohen, 1985). Sosyal

destek, bireyin kendisi hakkındaki olumlu düşüncelerini destekleyerek problemlerle başa çıkabilmesi için bireyi güdüler. Bu modele göre sosyal destek, strese neden olabilecek bir ortamda stresi engelleyecek bir etki göstermektedir (Lehman, Ellard ve Worthman, 1986). Cohen ve Wills (1985), sosyal desteklerin, bireyin yaşadığı sorunlara çözüm getirerek, sorunun algılanan önemini azaltarak, bireylerin strese duyarlılıklarının azalmasını sağladığını belirtmişlerdir.

**Temel etki modeline (main effect model)** göre bireyin stres altında olup olmamasından bağımsız olarak sosyal destek kaynakları bireyin psikolojik ve fiziksel sağlığının korunması üzerinde etkilidir. Yani, sosyal destek bireyin sağlığı üzerinde her koşulda olumlu etkiye sahiptir ve bireyin olumsuz yaşantılardan kaçınmasına yardım edebilir (Cohen ve Wills, 1985). Cohen ve Wills'e (1985) göre bireyin çevresinden aldığı olumlu geri bildirim, bireyin kendisine ve başkalarına güven duymasına, ait olma ve kendisine değer verme duygularına yol açacak, dolayısıyla bireyin depresyondan ve stresten korunmasına yardımcı olacaktır. Sosyal bakımdan kabul görme duygusu, bireyin öz-saygısını arttırmanın yanında, yaşamının belirlilik kazanmasına da yardımcı olur (Krespi, 1993).

Bireye sosyal destek veren kişilerin sayısının fazla olması ve/veya bireyin yakın sosyal ilişkilere sahip olması bireyin hem psikolojik hem de fiziksel sağlığının daha iyi olmasını sağlamaktadır (Şahin, 2007).

İki model kuramsal olarak birbirlerinden farklı olmalarına rağmen, modeller arasında bağlantı söz konusudur. Sosyal desteğin tampon etkisi, bireyi stresin olumsuz etkilerine karşı korurken, sosyal desteğin temel etkisi ise stres verici bir durumun etkisinden bağımsız olarak fiziksel ve psikolojik sağlığın iyi olmasını sağlamaktadır (Şahin, 2007).

### **2.3.2. Sosyal Desteğin Önemi ve İşlevleri**

Araştırmalar, sosyal desteğin bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir (Bristol, Gallagher ve Schopler, 1988; Crnic, Friedrich, Grenberg, 1983; Yuk-ki Chen ve So-kum Tang, 1997). Cohen ve Wills (1985); sosyal desteğin fiziksel ve psikolojik

sağlıkla ilişkili olduğunu, sosyal ilişkilerin yetersizliğinin kaygı ve depresyon gibi olumsuz psikolojik belirtilere neden olabileceğini belirtmiştir.

Sosyal destek ayrıca, bireyin benlik algısı ve öz güveni üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Lackovic ve diğerleri, 1996).

Sosyal destek, bireyin kendisine değer verildiğini gösterir ve bireyin stresle başa çıkabilmesinde tampon görevi görür. Sosyal destek, bireylerin karşılaştıkları stresli olayları gerçekçi bir şekilde değerlendirmelerini ve yeteneklerini güçlendirerek alternatif başa çıkma yöntemleri geliştirmelerinin yanı sıra değerlilik ve yeterlilik duygularının daha az tehdit edilmesini sağlamaktadır (Pearson, 1986). Sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmalar, sosyal desteğin sağlığı koruyucu ve devam ettirici etkilerinin olduğunu vurgulamakta, ayrıca stres yaratan durumlarda olumsuz psikolojik sonuçları azalttığına dikkat çekmektedir (Beresford, 1994; Doğan, 2001; Harris ve McHale, 1989; Krause, 1986).

Sosyal destekler, bireylere gereksinim duydukları hizmetleri ve malzemeleri sağlayarak duygusal rahatlık verirler, beklenen sorunlarla ilgili olarak bireylere rehberlik ederek bu sorunlarla başa çıkma yolları sunarlar, bireylerin performanslarını geliştirici geribildirimler sunarlar, olumlu uyuma ve kişisel gelişime katkıda bulunurlar, hem günlük yaşamda hem de gereksinimler ve krizler anında bireyler arası bağlantılar sağlayarak onları stresin olumsuz etkilerine karşı korurlar (Kazak ve Marvin, 1984; Sarason ve diğerleri, 1983).

Sosyal destek, çok boyutlu bir yapıdır ve bu yapı sosyal desteğin yapısal (nicel) ve işlevsel (nitel) yönlerini içermektedir (Allen, Ciambrone ve Welch, 2000; Kaplan, Cassel ve Gore, 1997; Kazak ve Marvin, 1984; Kazak ve Wilcox, 1984; Pearson, 1986; Torun, 1995).

Sosyal desteğin **yapısal (nicel)** özellikleri ağ büyüklüğü, ağ yoğunluğu ve sınır yoğunluğu olarak üç boyutta incelenmektedir (Kazak ve Marvin, 1984; Kazak ve Wilcox, 1984).

**Ağ büyüklüğü**, bireyin doğrudan ilişkide bulunduğu kişi sayısıdır. Her ne kadar bireyin sahip olduğu sosyal destek ağının büyüklüğü, bireyin psikolojisinde olumlu etkilere sahip olsa da sayıdan çok sosyal destek ağının niteliksel özellikleri daha önemlidir (Kazak ve Wilcox, 1984).

**Ağ yoğunluğu**, ağ üyeleri arasındaki gerçek ilişki sayısını ifade eder. Ağ yoğunluğu, ağ üyelerinin birbirlerini tanıma ve birbirleriyle etkileşimde bulunma derecesidir (Kazak ve Wilcox, 1984).

**Sınır yoğunluk**, iki sosyal sistem arasında ya da ağın farklı kısımları arasında olabilecek etkileşimlerin oranıdır. Örneğin evli bir çiftin ağ içinde birlikte paylaştıkları üye sayısıdır (Kazak ve Marvin, 1984; Kazak ve Wilcox, 1984; Krespi, 1993).

Sosyal desteğin işlevsel (nitel) yönünde ise çevresindeki kişilerden aldığı desteğin ne kadar yararlı ve doyurucu olarak algılandığı önemlidir. Bireyin sınırlarını paylaştığı, güven duyduğu, değer verdiği kişilerle kurduğu yakın bağ sosyal desteğin **niteliksel (işlevsel)** yönünü oluşturmaktadır (Cohen ve Wills, 1985). Etkili sosyal destekte, desteğin nicel boyutundan çok nitel boyutu önemlidir (Vandervoort, 1999). Bir başka deyişle kişi sayısından çok, bireyin sınırlarını paylaşabildiği, güven duyduğu, kendisi için önemli olan bireylerle kurduğu yakın ilişki daha önemlidir. Gotlib ve Hammen (1992), sosyal destek azlığının, ağın küçülmesinden daha çok, sağladığı desteğin niteliğinin azalmasıyla bağlantılı olduğunu belirtmiştir.

Sosyal desteğin işlevsel boyutu, ağ karşılıklılığı ve ağ boyutluluğu olarak iki boyutta incelenmektedir.

**Ağ karşılıklılığı** duygusal ve araçsal yardımın hem alınması hem verilmesi olarak tanımlanmaktadır. Sistemdeki yardım dengesini gösteren bu özellik, etkili ve araçsal yardımın karşılıklı olarak verilip verilmediğini göstermektedir.

**Ağ boyutluluğu** ise bir sosyal ilişki tarafından karşılanan farklı işlevlerin varlığını göstermektedir (Kazak ve Wilcox, 1984; Krespi, 1993; Torun, 1995).

### 2.3.3. Sosyal Destek Türleri

Sosyal destekler çeşitli şekillerde sınıflandırılabilirler. Caplan (1974) verilen desteğin niteliğine göre (Akt., Sarason ve diğerleri, 1983), beş destek türünden söz etmiştir. Bu destek türleri; duygusal destek, takdir desteği, araçsal destek, bilgi desteği ve beraberlik desteğidir.

**1. Duygusal Destek (Emotional Support):** Bireye çevresindekiler tarafından ilgi, sevgi ve güven duygularının verilmesidir. Duygusal destek, bireye karşılaştığı problemlerle başa çıkabilmesi için direnme gücü sağlar. Sevgi, şefkat, kabullenme, değer verilme gibi yaşantıları sağlayan duygusal destek, bireyin kendisini iyi ve güçlü hissetmesini sağlar. Bireyin sahip olduğu duygusal destek, özgüvende artışı sağlar ve bireyin stresli olayların sonuçları ile duygusal yönden başa çıkabilmesini sağlar (Akt., Ünsal, 1996).

**2. Takdir Desteği (Esteem Support):** Bireye saygı duyulması ve her koşulda olduğu gibi kabul edilmesidir (Cohen ve Wills, 1985; Housego, 1981: Akt., Robertson, 1988).

**3. Araçsal Destek (Instrumental Support):** Bireye araç, hizmet, maddi yardım, onun yerine ev işi ya da alışverişi yapma, faturaları ödeme gibi somut yardımların sağlanmasıdır. Araçsal desteğe sahip olan bireyin iş yükü azaldığı için kendine daha fazla zaman ayırabilecektir (Akt., Ünsal, 1996). Örneğin birey ekonomik nedenlerden dolayı stres yaşıyor ise çevresindekilerden gördüğü maddi destek bireyi rahatlatacak, yaşadığı stresi azaltacaktır (Allen ve diğerleri, 2000; Chen ve Tang, 1997; Cohen ve Wills, 1985).

**4. Bilgi Desteği (Informational Support):** Bireye sorunlarının çözülmesine yönelik bilgi sağlanması, önerilerde bulunulması, geribildirim verilmesi ve sorunlar ile başa çıkması için gerekli becerilerin öğretilmesi gibi desteklerdir (Housego, 1981: Akt., Robertson, 1988). Bu destek türü ayrıca bireylere gereksinim duydukları hizmetler, kurumlar, kaynaklar ve yasalar hakkında da bilgi sağlayarak problemlerle başa çıkma yollarının gösterilmesini içermektedir. Bilgi desteği, bireyin stres verici olayları zararsız olarak değerlendirmesini ya da uygun başa çıkma yöntemlerini oluşturmasını sağlar (Akt., Özkan, 2002).

**5. Beraberlik Desteği (Social Companionship Support):** Bireyin görev ve sorumluluklarından arta kalan zamanlarında birlikte sosyal etkinliklere katılma gibi bireyin yalnız olmadığını hissetmesini sağlayan

destek türüdür. Örneğin, bireyin bir yakını kaybetmesi sonucu yaşadığı stresin olumsuz etkileri beraberlik desteği ile azalacaktır (Akt., Özkan, 2002).

Araştırmalar, bu destek türlerinin kavramsal olarak birbirlerinden farklı olmalarına rağmen (Cohen ve Wills, 1985) birbirleri ile ilişkili olduklarını da (Çakır ve Palabıyıköğlü, 1997; Eker ve Arkar, 1995) göstermektedir. Şahin (1999), sosyal desteğin hangi türünün birey için daha yararlı olduğunun koşullara göre değiştiğini belirtmiştir.

Krespi (1993), sosyal desteği, sosyal desteğin değerlendirilmesinde kullanılan nicel ve nitel ölçümlerden yola çıkarak gruplandırmıştır. Nicel ölçümlerin kullanıldığı ve **yapısal destek** adıyla anılan birinci tür sosyal destekte, gereksinimi olan bireyin, çevresinde kendine yardım edebilecek kişi sayısı ve bu kişilerle görüşme sıklığı belirlenmektedir. Nitel ölçümlerle belirlenen ikinci tür destek ise **işlevsel destek** olarak adlandırılmakta ve çevrede sosyal destek kaynağı olabilecek kişilerden alınan yardımın bireyi tatmin etme derecesine göre belirlenmektedir (Akt., Torun, 1995).

Bazı araştırmacılar da sosyal desteği formal sosyal destek ve informal sosyal destek olmak üzere iki grupta incelemişlerdir.

**1. Formal Destek:** Formal destekler, ailelere profesyonel kurum ve kuruluşlar tarafından verilen destektir. Aile terapistleri, aile eğitim uzmanları, psikiyatristler, anne baba eğitim programları, yasal örgütler bu tür kurum ve kuruluşlara örnektir. Aileler genellikle informal desteğin yetersiz olduğu durumlarda formal desteklere başvurmayı tercih ederler. Örneğin ana-baba destek programları destek ihtiyacı olan anne-babaları bir araya getirerek duygusal destek sağlamaktadır (Lustig ve Akey, 1999). Formal desteklerin informal destek sistemlerinin üzerindeki baskıyı azaltıcı etkileri de vardır.

**2. İnfomal Destek:** İnfomal destek, bireylerin ailesi, akrabaları, komşuları, arkadaşları gibi bireyin yakın çevresi tarafından verilen desteklerdir. İnfomal destek genellikle bireyin kendisinin talebine gerek kalmadan sunulmaktadır (Benson, Gross, Messer, Kellum ve Passmore, 1991; Eylon, 2001).

Kaner (2001b), özel gereksinimli ailelerin sosyal destek algılarını ölçmek amacıyla geliştirdiği aile destek ölçeğinde sosyal desteği, duygusal

destek, bilgi desteği, bakım desteği, yakın ilişki desteği ve maddi destek olmak üzere beş grupta incelemiştir.

**1. Duygusal Destek:** Duygusal destek, sıkıntılı anlarında ana-babayı duygusal olarak rahatlatan, ona yol gösteren, karar vermesini kolaylaştıran güvenilir birinin varlığını ifade etmektedir.

**2. Bilgi Desteği:** Bilgi desteği, çocuğun özellikleri, gelişimi, eğitimi ve ona nasıl davranılması konusunda ana-babayı bilgilendirecek, yol gösterecek birilerinin varlığını göstermektedir.

**3. Bakım Desteği:** Bakım desteği, çocuğun bakımında ona yardımcı olacak ve ana-babanın kendisine zaman ayırmasını sağlayacak desteği ifade etmektedir.

**4. Yakın İlişki Desteği:** Yakın ilişki desteği, ana-babanın duygusal olarak güçlü bir şekilde bağlandığı, önemli kararlarını ve sırlarını paylaştığı, sevildiğini hissettiği birinin yaşamında bulunmadır.

**5. Maddi Destek:** Maddi destek, ailenin maddi açıdan sıkıntıda olduğu zaman başvurabileceği kaynakların varlığıdır.

#### **2.3.4. retmenler İçin Mesleki Sosyal Destek**

Yurtiçi ve yurtdişındaki sosyal destek ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çalışmaların genellikle anne-babalar üzerinde yapıldığı (Beckman, 1983; Bristol, Gallagher ve Schopler, 1988; Doğan, 2001; Dyson, 1991, 1997; Gündoğdu, 1995; Intagliata ve Doyle, 1984; Kaner, 2001, 2001a; 2004; Kazak ve Marvin, 1984; Kazak ve Wilcox, 1984; Pearson ve Chan, 1993; Schilling, Grichrist ve Schinke, 1984; Sheppard, 1993; Wilton ve Renaut, 1986; Yuk-ki Chen ve So-kum Tang, 1997), retmenlerin mesleki sosyal destek algıları ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu gözlenmiştir (Evers, Tomic ve Brouwers, 2001; Hardy, 1999; Kaner, 2007; Russell, Altmaier ve Velzen, 1987; Youngusband, 2006).

Öğretmenlik mesleği en stresli işlerden biridir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleklerini uygularken farklı destek sistemlerine sahip olmaları önemlidir. Griffith, Steptoe ve Cropley (1999), ilköğretim öğretmenleri ile yaptıkları bir çalışmada öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek fırsatları arttıkça onların daha az stres yaşadıklarını ve karşılaştıkları problem durumlarla daha etkili başa çıktıklarını bulmuşlardır. Birçok araştırma yüksek düzeyde mesleki sosyal destek alan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha iyi fiziksel ve psikolojik sağlığa sahip olduklarını ortaya koymaktadır (Burke ve Greenglass, 1993; Greenglass, Fiksenbaum ve Burke, 1994; Kyriacou, 1981; Pierce ve Molloy, 1990; Russell, Altmaier ve Velzen, 1987).

Öğretmenler sınıf içinde ve dışında çeşitli formal ve informal yollarla birbirlerini destekleyebilmekte ve işbirliği yapabilmektedirler. Okullarda öğretmenlere destek sağlayan sistemler aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır (Creese, Norwich ve Daniels, 1998; Berardi ve Hall, 2007).

**1. Dışarıdan Danışmanların Yönettiği Grup:** Bir grup öğretmen eğitim psikoloğu veya davranış destekleme uzmanı gibi dışarıdan gelen bir profesyonel ile problemlerini tartışmak için düzenli olarak toplanırlar. Ayrıca okuldaki özel eğitim koordinatörü, okul müdürü, üst yönetim takımından (senior managemet team (SMT) üyeler de bu toplantılara katılmaktadırlar. Toplantılar okuldan sonra veya hizmet-içi eğitim seansları şeklinde okul zamanında yapılmaktadır.

**2. Öğretmen Destek Takımı:** Öğretmen destek grupları öğretmenlerin özel eğitime gereksinimi olan çocukları yönlendirmede karşılaştıkları sorunları çözmelerine yardımcı olmaktadır. Toplantıları özel eğitim koordinatörü veya belli alanlarda uzmanlık sahibi kişiler yönetir. Chalfant ve Pysh (1989) sınıf öğretmenlerinin sınıflarında zor öğrenen öğrencilerini, sınıflarından alınması ümidi ile hemen özel eğitime yönlendirme eğilimlerinde olduklarını belirtmiştir. Öğretmen destek grubunun amaçları; özel eğitime gereksiz yönlendirmeleri azaltmak, buna karşın uygun yönlendirmelerin sayısını arttırmak (Cosden ve Semmel, 1992; Graden, Casey ve Christenson, 1985); özel eğitime yönlendirilme riski olan öğrenme

ve davranış problemleri olan öğrencileri genel eğitimde tutabilmek (Nelson, Smith, Taylor, Dodd ve Reavis, 1992) ve genel eğitim öğretmenlerine anında destek sağlayabilmektir (Chalfant ve ark., 1979: Akt. Berardi ve Hall, 2007).

Grubun uygulamaları bilgi toplama, ilk toplantı, müdahale uygulamaları ve izleme toplantıları olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir. Bilgi toplama aşamasında, grup üyeleri öğretmenle, aileyle görüşerek, öğrenciyi sınıfta gözlemleyerek ve öğrencinin akademik ve sağlık kayıtlarını gözden geçirerek öğrenci ile ilgili bilgi toplarlar. Daha sonra grup üyelerinin problemi tanımladıkları, ölçülebilir ve gözlemlenebilir müdahale hedeflerinin oluşturulduğu ve yazılı bir müdahale planının oluşturulduğu ilk toplantı gerçekleştirilir. Bu toplantıdan sonra sınıf öğretmeni toplantıda alınan kararlar doğrultusunda uygulamalarını yapar ve grup üyelerinin desteği ve yardımı ile öğrencideki gelişmeleri izler. Son olarak, müdahalelerin etkililiğini değerlendirmek ve müdahalelere devam edilip edilmeyeceğine, alternatif stratejilerin eklenip eklenmeyeceğine ve öğrencinin özel eğitime yönlendirilip yönlendirilmeyeceğine karar vermek için izleme toplantısı yapılır (Chalfant ve Pysh, 1989).

**3. Bireysel Öğretmenler İçin Öğretmen Destek Grupları:** Özel eğitim koordinatörü veya farklı uzmanlık alanına sahip bir profesyonel öğretmenin yaşadığı sorun hakkında onunla bireysel olarak görüşür.

Mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen, diğer eğitim uzmanlarından danışmanlık hizmeti olarak aldıkları desteğin mesleklerine devam etmelerini sağlayan en önemli etkenlerden birisi olduğunu belirtmişlerdir (Ruhland ve Bremer, 2002). Birçok araştırma danışmanlık hizmetleri şeklinde verilen desteğin öğretmenlere, özellikle de mesleğe yeni başlayanlara olumlu etkilerinin büyük olduğunu ortaya koymaktadırlar (Feiman-Nemser, 1992; Holloway, 2001). Danışmanlar, öğretmenlerin yeni karşılaştıkları problemlerle başa çıkmalarında yardımcı olurlarken (Danielson, 1999), mesleklerinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin daha az yıpranmalarını da sağlamaktadırlar (Ruhland ve Bremer, 2002).

Kirk ve Walter'e (2001) göre, okullarda oluşturulan destek grupları öğretmenlerin meslektaşları tarafından daha çok anlaşıldıklarını dolayısıyla kendilerini meslektaşlarına daha yakın hissetmelerini sağlamaktadır. Destek

gruplarının amacı ortak problemleri paylaşmak ve zamanında uygun desteği sağlayabilmektedir. Destek grupları 5–8 kişi arasında oluşmaktadır. Bu gruplar öğretmenler de dahil olmak üzere farklı uzmanlık alanına sahip profesyonellerden oluşmaktadır. Araştırmalar öğretmen destek gruplarının, öğretmenlerin öğrencilerini özel eğitime yönlendirmede aldıkları yanlış kararların azalmasına yardımcı olduğunu göstermektedir (Chalfant ve Pysh, 1989; Harris, 1995).

#### **2.4. Problem Davranışlar**

Öğrencilerde istendik davranışların neler olduğu konusunda toplumlar, kültürler, bireyler ve hatta aynı toplumların farklı zaman dilimlerinde yaşayan bireylerin bakış açıları arasında farklılıklar vardır (Borg ve Falzon, 1990; Eripek, 1980; Merret ve Wheldall, 1988; Tulley ve Chiu, 1995; Türkeç, 1986; Uysal, 1991). Başar (1997) davranışın istenilir olup olmamasının ölçütünün davranışı yapana, karşısındaki kişiye, davranışın olduğu ortamın özelliklerine ve toplumun kültürüne göre değiştiğini belirtmiştir. Elli yıl öncesinde ilkokullarda öğrencilere “sus”, “otur”, “ellerini sıra üzerinde kenetle” gibi uyarılar daha sık verilirken günümüzde öğrencilerin derse aktif katılımları, kendilerini özgürce ifade etmeleri ön plana çıkmıştır. Derslerine günü gününe çalışan, büyüklerine ve arkadaşlarına saygılı öğrencilerin davranışları bile farklı öğretmenler tarafından farklı değerlendirilmektedir (Yiğit, 1997).

Aydın (1998), istendik davranışın belli bir eğitim etkinliği ile öğrenciye kazandırılmak istenilen duygusal, düşünsel, sosyal, teknik ve akademik yeterliliklerin tümünü içeren karmaşık bir kavram olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerde gözlenen problem davranışlar, her sınıf düzeyinde ve her yaşta normal gelişim gösteren çocuklarda ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarda gözlenebilmektedir.

Problem davranışların tanımları ile ilgili çok farklı yaklaşımlar vardır. Problem davranışlar, kimi yazara göre sınıf ortamında eğitsel çabaları engelleyen, sınıf etkinliklerinin akışını bozan davranışlardır (Burden, 1995). Carr ve Durand (1985) problem davranışları, “bireylerin toplumda etkili işlev görmelerini engelleyen ve kendilerinin/akranlarının güvenliklerini tehlikeye sokan herhangi bir davranış” olarak, Ling, Jones ve Gan (2005) ise hem o

çocuğun hem de diğer çocukların öğrenmelerini önemli ölçüde etkileyen ve öğretmenin öğrencilere etkili şekilde öğretmelerini engelleyen davranışları problem davranışlar olarak tanımlamaktadırlar.

Problem davranışların bu davranışları sergileyen bireylere, çevrelerindekiilere, akran grubuna, ebeveynlere ve öğretmenlere olumsuz etkilerinin olduğu birçok araştırma tarafından kanıtlanmıştır (Başar, 1997; Erbaş, Kırcaali-İftar, Tekin-İftar, 2004; Freiberg, Stein ve Huang, 1995). Çocuklardaki problem davranışların sosyal, eğitimsel ve sağlık alanlarında problemlere neden olmasından dolayı bireylere ve topluma maliyeti büyüktür.

Başar (1997), problem davranışların sınıf ortamında eğitim-öğretim amaçlarının gerçekleşmesini engellediğini, sınıf etkinliklerinin akışında aksamalara yol açtığını ve sınıf düzenini bozduğunu vurgulamıştır.

Sucuoğlu, Gümüşçü ve Pişkin (1990), davranış problemlerinin bir taraftan çocuğun yeni beceriler öğrenmesini ve var olan becerilerini kullanmasını engellerken diğer taraftan da çevresi ile sosyal etkileşimini ve toplumsal uyumunu da olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Erbaş ve diğerleri (2004), bu görüşü destekleyerek problem davranış gösteren bireylerin bu davranışlarından dolayı akademik çalışmalara tam anlamıyla odaklanamayacaklarını, bu nedenle de eğitim olanaklarından akranları gibi yararlanamayacaklarını ve yeni beceriler kazanamayacaklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bu çocukların sergiledikleri problem davranışlar nedeniyle akranları tarafından dışlanabildiklerini, bu nedenle de grup etkinliklerine katılmayarak akranlarından öğrenecekleri becerilerden de yoksun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Özyürek (2001), öğrencilerin eğitim-öğretim akışını bozan istenmeyen davranışlar göstermelerinin bu öğrencilere kısa vadede mutluluk getirdiğini, ancak uzun vadede bilgi ve beceri kazanamadıkları için zararlı çıkacaklarını belirtmiştir. Ayrıca bu durumun çalışkan ve uyumlu öğrenciler için de olumsuzluk yarattığını ve onların derslere karşı ilgilerini azalttığını belirtmiştir.

Problem davranışların problem davranışı gösteren çocuk ve akranlarına olumsuz etkileri kadar sınıf öğretmenlerine de olumsuz etkileri vardır. Sınıfında problem davranışa sahip öğrencisi olan öğretmen, problem davranışı azaltmak için, program geliştirmek ve programı uygulamak için yoğun zaman ve emek harcamak durumunda kalacaktır. Dolayısıyla problem

davranışı ortadan kaldırmak için harcanan emek ve zaman, öğretim için ayrılacak zamanın ve emeğin kaybına yol açacaktır (Evertson ve Harris, 1992; Ling, Jones ve Gan, 2005).

Problem davranışlar ayrıca aile içinde de sorunlar yaşanmasına ve aile bireyleri arasında olumsuz ilişkilerin gelişmesine de neden olmaktadır (Evertson ve Harris, 1992).

#### **2.4.1. Problem Davranışların Nedenleri**

Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin öncelikli olarak sınıfta meydana gelen problem davranışları tanımlaması (Burden, 1995), daha sonra problem davranışın altında yatan nedenleri anlamaya çalışması gerekmektedir (Başar, 1997). Öğrencilerde gözlenen problem davranışlar, öğrenci özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi eğitim ortamının özelliklerinden ve evdeki yaşantılardan da kaynaklanabilmektedir (Edwards, 1993; Greenlee ve Ogletree, 1993).

Problem davranışın oluşmasına neden olan etkenleri okul dışı ve okul içi etkenler olarak iki bölümde incelemek mümkündür.

#### **1. Okul Dışı Etkenler**

Öğrencinin problem davranışlarının oluşması ile ilgili okul dışı etkenler öğrencinin fizyolojik durumu, aile içi yaşantılar, toplum, arkadaş çevresi ve medya olarak sıralanabilir.

**Fizyolojik Durum:** Öğrencinin sınıf içi problem davranışlarını hastalıklar, beslenme bozuklukları, genetik anomaliler, fiziksel sakatlıklar, kullandığı ilaçlar vb. gibi etkilemektedir (Kaner, 2003). Alerjik rahatsızlık, uykusuzluk gibi sağlık problemleri öğrencinin arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşimini etkilemekte, öğrencide istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir (Sadık, 2000). Karlin ve Berger (1972), fizyolojik durumun öğrencilerin problem davranışlarının altında yatan önemli bir neden olduğunu; görme ve işitme engeli, ortopedik ve zihinsel engeli olan çocukların sınıf ortamında kızgın, saldırgan olabileceklerini; kitap, defter ya da sıraları

çizme, sınıf ortamında kavga çıkarma gibi davranım bozukluklarına ilişkin belirtiler gösterebileceklerine dikkat çekmiştir (Akt., Sadık, 2000).

**Aile:** Öğrencilerde gözlenen problem davranışların en önemli nedenlerinden biri de çocuğun davranışlarının şekillenmesinde temel etkisi olan aile bireylerinin tutum ve davranışlarıdır (Akkök, Aksar ve Sucuoğlu, 1995; Büyükkaragöz ve Çivi, 1997; Edwards, 1993; Kaner, 2003).

Anne-baba arasındaki çatışmalar ve anlaşmazlıklar, anne-baba ve çocuk arasındaki olumsuz ilişkiler, ailenin ölüm, boşanma, ayrı yaşama gibi nedenlerle parçalanması, kardeşler arasında rekabet ve düşmanlık gibi nedenlerden dolayı çocuklarda istenmeyen davranışlar gözlenebilmektedir (Edwards, 1993; Kaner, 2003).

Karlin ve Berger (1972) boşanmış veya aile içi kavgaların çok olduğu, yetersiz ilgi ve sevgi gösterilen ailelerdeki çocukların, Dönmezer (1991) evdeki aşırı baskı ve kontrolün, Yavuzer (1986) evdeki aşırı koruyucu tutumun çocuklarda istenmeyen davranışlara neden olduğunu belirtmektedir (Akt., Sadık, 2000). Sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklarda da davranış problemleri görülme olasılığı yüksektir (Atıcı, 2001).

**Toplum:** Çocuğun içinde yaşadığı toplumun da çocuğun davranışları üzerinde önemli etkisi vardır. Curwin ve Mendler (1988), karşılaşılan problemleri daha çok kavga ve zor kullanarak çözüme eğiliminde olan toplum anlayışının çocukların sinirli ve saldırgan olmalarına neden olduğunu belirtmiştir (Akt., Sadık, 2000).

**Arkadaş Çevresi:** Çocukların davranışlarının şekillenmesinde önemli rol oynayan bir diğer etken de, arkadaş çevresidir. Olumsuz arkadaş ilişkileri çocukların istenmeyen davranışları model almalarına ve gerçekleştirmelerine neden olabilmektedir. Ayrıca öğrencinin okul arkadaşları tarafından kabul görmemesi, alay konusu olması da davranış problemlerinin oluşmasına neden olabilmektedir (Douglas, 1989; Kaner, 2003)

**Medya:** Kuşkusuz, şiddet içeren unsurların yoğunlukta yayınlandığı medyanın çocukların problem davranışlarının oluşmasında etkisi büyüktür.

Sprafkin, Kelly ve Gadon (1987), duygusal ve öğrenme güçlüğü olan çocukların televizyon ve radyo programlarındaki gerçek ve hayali durumları ayırt edemediklerini belirtmiştir (Akt., Douglas, 1989). Bu durum, çocuklara televizyon programları izlettirilirken çok seçici olmak gerektiğini ortaya koymaktadır.

## 2. Okul İçi Etkenler

Öğrencilerde gözlenen problem davranışlar okul dışı etkenler kadar öğrencilerin özellikleri, eğitim programı, öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri, öğretmenin tutumu ve davranışları gibi okul içi etkenlere de bağlıdır.

**Öğrencilerin Özellikleri:** Öğrencilerin farklı çevre ve yaşam biçimlerine, farklı fiziksel, zihinsel, sosyal özelliklere ve ilgi, yetenek ve zekâ seviyelerine sahip olmaları onların farklı davranışlar göstermelerine neden olmaktadır. Öğrenciler, kendilerini sevgisiz ya da yetersiz hissetmek; dikkat çekme ve karşı gelme istekleri; başkalarının onları eleştirmeleri, küçük düşürmeleri, onlara kaba davranmaları, onlarla alay etmeleri; bir grubun üyesi olma ihtiyaçları; öğretmenden, sınavlardan veya sınıfta konuşmaktan korkmaları, okuldaki çalışmalarını sıkıcı bulmaları gibi nedenlerle sınıfta istenmeyen davranışlar gösterebilmektedirler. Bir başka deyişle, öğrenciler tanınma, fark edilme, değer kazanma gibi gereksinimlerden dolayı farklı davranış problemleri sergileyebilirler (Kaner, 2003). Özellikle ilköğretim çağındaki çocuklar için derslerinde başarılı olma, öğretmeni tarafından fark edilme ve takdir görme önemli bir ihtiyaçtır. Öğrenci bu ihtiyaçları karşılanmadığında ilgi görmek için olumsuz yönde dikkat çekici davranışlar sergileyebilir (Edwards, 1993; Erden ve Akman, 1995). Başar (2001) akademik yeterliği, etkileşim düzeyi, sosyal becerileri düşük, sosyal açıdan yalnız, arkadaşı olmayan, sosyal olumsuzluk içinde olan, okulu sevmeyen, öğrencilerin okula uyumda zorlandıklarını, uygun olmayan davranışlara daha çok yöneldiklerini belirtmiştir. Öğrencinin başarı düzeyinin düşük olması, dil gelişimindeki problemler, duygusal ve öğrenme bozuklukları, gelişimsel

gerilik gibi faktörler çocukların problem davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir (Atıcı, 2001; Douglas, 1989; McLoughlin ve Lewis, 1990).

**Eğitim Programı:** Öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda hazırlanmayan eğitim programları, öğrencilerin derslerde sıkılmalarına, motivasyonlarının düşmesine neden olmaktadır (Kaner, 2003; Türnüklü, 2000).

**Öğretim Yöntemleri ve Teknikleri:** Öğretmenlerin uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmamaları, kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmemeleri, öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkinliklerini planlamamaları öğrencilerin sınıf içinde istenmeyen davranışlarına yol açabilmektedir (Kaner, 2003; Türnüklü, 2000).

**Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları:** Sınıf ortamının ya da sınıf atmosferinin belirlenmesinde ve öğrenci başarısını ve öğrencide gözlenen problem davranışların oluşmasını etkilemede öğretmenin göstereceği davranışlar önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenci-öğretmen ilişkilerinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışlarını etkilemektedir. Öğretmenin bireysel farklılıklara duyarlı, etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip, öğrencilerinin akademik ve akademik olmayan davranışları için hedefler ve beklentiler oluşturan, uygun ödevler veren, tutarlı disiplin uygulayan, etkili öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilen, olumlu model olan, cana yakın, sempatik, hoşgörülü tavır ve davranışları öğrencilerin istenilen davranışları kazanması açısından önemlidir (Demirtaş, 1999; Kaner, 2003; Sadık, 2000).

Pek çok araştırmacı, problem davranışların meydana gelmesini eğitimcilerin çocuğun bu davranışlarını tanıma, anlama ve önemini kavrama konusundaki yetersizliklerine bağlamışlardır (Burden, 1995; Tulley ve Chiu, 1995).

Öğretimin niteliksiz ve öğretmenin beklentisinin düşük olduğu sınıflarda, öğrenciler sıkılmakta ve istenmeyen davranışlar sergilemektedirler (Ataman, 2000). Tertemiz (2000), öğretmenin öğrenciler arasında ayırım yapması, öğretim materyallerini zamanında hazırlamaması, öğrencilere sürekli nasihat vermesi, derse zamanında başlayıp zamanında bitirmemesi

gibi sınıf yönetimi becerileriyle ilgili sorunların öğrencilerde davranış problemlerine neden olabileceğini belirtmiştir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri, özgüven eksikliği, mesleki tükenmişlik, başarısızlık korkusu, özel sorunlar da sınıf içi disiplin sorunlarının kaynağı olabilir; dolayısıyla da öğrencilerde problem davranışlara yol açabilir. Öğretmenin öğrencilerin özgüvenlerine zarar verecek türdeki davranışları; küçümseme, alay etme, sabırsızlık, hoşgörüsüzlük, sinirlilik, fiziksel veya sözel saldırı gibi davranışları da öğrencilerde saldırganlık ve içerleme gibi davranışları ortaya çıkarabilmektedir (Tertemiz, 2000).

Burden (1995), öğrencilerde gözlenen problem davranışların oluşmasına neden olan öğretmen davranışlarını, sürekli olumsuz olma, otoriter bir ortam sürdürme, olaylara aşırı tepki gösterme, öğrencilerin yetenek düzeylerinin farkında olmama gibi davranışlar olarak sıralamıştır. Öğretmenin samimi, anlayışlı ve sabırlı olması öğrenciyi olumlu düşünmeye sevk eder; aksi davranışlar ise öğrenci üzerinde olumsuz etki yaratır (Burden, 1995).

#### **2.4.2. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri ve Problem Davranışlar**

Sınıf yönetimi, öğretim amaçlarına ulaşılmasına yardımcı olan etkinliklerin uygulanması, öğrencilerin öğrenmelerini sağlayacak sınıf koşullarının oluşturulması ve adım adım düzenlemesi olarak tanımlanmaktadır (Weber, 1986, syf.272). Etkili bir yönetim, öğrencilerin eğitim etkinlikleri içinde veya dışında planlı davranmalarını sağlayıp onların katılımlarını en yüksek düzeyde tutarak öğrenmeleri kalıcı kılma, öğretim zamanını en iyi şekilde kullanma, aynı zamanda düzeni bozan istenmeyen davranışları en aza indirme açısından gereklidir (Sadık, 2000). Etkili sınıf yönetimi, öğrenci başarısını ve öğrenci davranışlarını etkileyen en önemli etkenlerden biridir (Demir, 2003; Edwards, 1993; Evertson ve Emmer, 1982; Freiberg, Stein ve Huang, 1995; Merrett ve Wheldall, 1988; Özyürek, 1996; Veenman, 1984).

Sınıfını etkili yönetemeyen öğretmenler, öğretim etkinliklerini çok iyi hazırlamış olsalar bile öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıramazlar ve

davranışlarını kontrol edemezler. Celep (2000), etkili sınıf yönetimi gerçekleşmeyen sınıflarda, hem öğretmen hem de öğrencilerin olumsuz etkilendiklerine dikkat çekmiştir. Öğretmen sınıfla ya da sınıftaki bazı öğrencilerle başa çıkamadığı için ya sinirlenir ve öfkesini öğrencilerden çıkartır ya da yapmış olmak için ders yaparak görevini tamamlar. Her iki durumda da öğretmen yaptığı işten doyum sağlamaz (Celep, 2000).

Sınıf yönetiminde problem davranışlar ile başa çıkmada **önleyici başa çıkma** ve **müdahale edici başa çıkma** olmak üzere iki yöntem kullanılmaktadır.

Önleyici başa çıkma tekniklerinin amacı, davranışın ortaya çıkışını artıran olayları değiştirerek, problem davranışın oluşmasını engellemek ve uygun davranış için ortam yaratmaktır (Erbaş ve diğerleri, 2004). Erbaş ve diğerleri (2004), önleyici başa çıkma tekniklerini iki grupta incelemiştir. Birincisi, davranışa zemin hazırlayan olayların değiştirilmesi ve geri çekilmesi, ikincisi de değiştirilemeyecek davranışa zemin hazırlayan olayların etkisini azaltmak için alınacak önlemlerdir. Davranışa zemin hazırlayan olayların değiştirilmesine örnek olarak sınıftaki ses düzeyinin azaltılması, hoş olmayan uyarının ortamdaki uzaklaştırılması, aktif ve pasif etkinliklerin sırasının değiştirilmesi verilebilir. Çocuğun yaşamında meydana gelen anne-baba boşanması, ölüm, hastalık gibi etkiler değiştirilemeyen, ancak problem davranışa zemin hazırlayan faktörlerdir. Erbaş ve diğerleri (2004), bu durumda öğretmenin öğrenciyle etkileşimini, öğrenciden beklentilerini ve okul ortamındaki diğer değişkenleri değiştirerek, bu olayların öğrenci üzerindeki etkilerinin azaltılmasını sağlayabileceğini belirtmişlerdir. Örneğin, hasta annesini ziyaretten dönen öğrenci ile derse başlamadan önce konuşma yapmak sınıfta oluşabilecek muhtemel davranış problemlerinin azaltılmasında etkili olabilecektir.

Erbaş ve diğerleri (2004), müdahale edici başa çıkma tekniklerinin amacını, uygun davranış için destek sağlamak ve problem davranışı destekleyen uyarıyı geri çekmek veya değiştirmek olduğunu belirtmişlerdir. Davranış değiştirme müdahaleleri, sonuçların değiştirilmesini ve/veya geri çekilmesini içermektedir. Erbaş ve diğerleri (2004), bu müdahaleleri dört grupta açıklamışlardır. Birincisi, ortamdaki sonuçların yoğunluğunun, sıklığının ve biçiminin değiştirilmesidir. Örneğin, kendisine

dokunulmasından hoşlanmayan bir öğrencinin uygun davranışı için “çak bir beşlik” ifadesi yerine sözel övgü kullanılabilir. İkincisi, problem davranışı destekleyen sonucun geri çekilmesidir. Örneğin, sınıfta soruları bağıarak cevaplayan bir öğrenciyle ilgilenilmez ve dinlenmez. Üçüncüsü, uygun davranışı destekleyen yeni sonucun sağlanmasıdır. Örneğin, arkadaşlarıyla uygun iletişim kuran öğrenci pekiştirilir. Dördüncüsü, problem davranışı etkileyen sonuçlar, uygun davranışlar için kullanılır. Örneğin, bağıarak soruyu cevaplayan öğrenciyle ilgilenilmez ve sadece parmak kaldırarak soru sorduğunda ya da cevap verdiğinde kendisiyle ilgilenilir.

Öğretmenlerin sınıflarında hangi davranışları problem davranış olarak gördükleri, bu davranışlara yaptıkları nedensel yüklemeler, bu davranışları ortadan kaldırmak için seçtikleri müdahale yaklaşımlarını belirlemek, öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha başarılı olabilmelerini ve bu davranışlarla başa çıkabilmelerini sağlamak, bu davranışların yeniden ortaya çıkmasını engellemek ve uygun davranışların sürekliliğini sağlamak açısından önemlidir. Tulley ve Chiu (1995), eğitimcilerin problem davranışları tanıma, anlama, önemini kavrama ve başa çıkma konularındaki başarısız adımlarından dolayı problem davranışların ortadan kaldırılamadığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin problem davranışlara yaklaşımları üç başlıkta ele alınmıştır: öğretmenin problem davranışa yaptıkları nedensel yüklemeler, öğretmeni rahatsız eden problem davranışlar, öğretmenin problem davranışla başa çıkma yolları.

#### **2.4.3. Öğretmenlerin Problem Davranışlara Yaptıkları Nedensel Yüklemeler**

Öğretmenler genellikle öğrencilerde görülen problem davranışların nedenlerini anne-babanın eğitim düzeyi, çocuğa karşı ilgisizliği, çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresi ve medyada yayınlanan şiddet içerikli programlara bağlamaktadırlar (Burden, 1995). Öğretmenlerin problem davranışların nedenlerinin başında öncelikle öğrenciyi, daha sonra da ailesini sorumlu tuttıklarına ilişkin araştırmalar olduğu gibi (Acar ve Batu, 2001; Chang ve Sue, 2003; Jackson, 2002), öğrencilerin problem davranışlarının nedenlerini

önce ailevi faktörlere sonra da öğrenciye bağlı faktörlere yükleyen araştırmalar da vardır (Mavropoulou ve Padelıadu, 2002; Soodak ve Podell, 1997). Poulou ve Norwich (2000), ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmenlerin problem davranışların nedenlerini önce kendilerinin dışındaki faktörlere, daha sonra kendileri ile ilgili durumlara yüklediklerini belirtmişlerdir.

Campbell, Dobson ve Bost (1985), öğretmenlerin problem davranışları algılamalarının; çocuğun başarı düzeyi, ırkı, cinsiyeti ve özür türü gibi değişkenlere bağlı olarak değiştiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler zihinsel engelli öğrencilerin davranış problemlerini, aynı davranışı sergileyen bedensel engelli ve normal gelişim gösteren öğrencilerden daha önemsiz bulmaktadırlar. Çünkü bu davranışların zihinsel özürlü bir çocukta bulunmasının çok normal olduğunu düşünürlerken, bedensel engelli ya da normal gelişim gösteren bir çocuğun bu tip davranışları göstermelerini daha ciddi olarak algılamaktadırlar.

Carr ve Durand (1985), ilköğretim sınıflarında kaynaştırma öğrencilerinde gözlenen problem davranışların azaltılması ile ilgili yaptıkları çalışmalarında, problem davranışın ortaya çıkmasının, öğrencinin dikkat çekmek istemesine, istenmeyen ortamdan/durumdan uzaklaşmak istemesine ve istediğini elde etme çabasına bağlı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Russell ve Forness (1985), eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin öğrencilerde gözlenen problem davranışların nedenlerini, eksik zihinsel kapasite, sınırlı başa çıkma becerisi, organik beyin hastalığı, sosyal reddedilme, mizaç farklılıkları, iletişim bozuklukları ve okul başarısızlığı gibi daha çok çocuğa bağlı etmenlere bağladıklarını belirlemiştir.

Greenlee ve Ogletree (1993), sınıflarda en sık görülen disiplin problemleriyle ilgili olarak öğretmenlerin tutumları, disiplin problemlerinin nedenleri ve sınıf yönetim stratejilerini belirlemek amacıyla 50 öğretmene disiplin problemlerinin temel sebepleri, sınıf yönetim stratejileri ve okullarda uygulanan disiplin problemlerini iyileştirici yollarla ilgili sorular içeren bir anket uygulamışlardır. Öğretmenler disiplin problemlerinin temel nedenleri olarak, medyadaki şiddet ve parçalanmış aileler gibi yine kendileri dışındaki etkenleri göstermişlerdir.

Sadık (2000), ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin problem davranışların nedenleri ile ilgili görüşlerini incelediği araştırmada, öğretmenlerin problem davranışların nedenleri olarak tanımladıkları faktörlerin sırası ile aile, çocuğun okul dışındaki aile çevresi, kalabalık sınıflar, toplum, çocuğun gelişim özellikleri ve sınıf tekrarı olduğunu belirlemiştir. Öğretmenin tutum ve davranışları, öğretim yöntemleri, sınıfın fiziksel özellikleri ve sınıf kurallarının belirsizliği faktörleri ise problem davranışların nedenleri olarak gösterilmemiştir.

Acar ve Batu (2001), özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, 23 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Kendileriyle görüşme yapılan bazı öğretmenlerin, karşılaştıkları problem davranışların ortaya çıkmasını, öğrencilerin diğer kişilerin ilgisini çekmek istemelerine bağlarken, bazı öğretmenlerin ise öğrencilerin ders veya etkinlikten sıkılmış olmalarına ve öğrencinin düzeyine uygun ders veya etkinlik yapılmamasına bağladıkları görülmüştür. Öğretmenlerden bazıları da, öğretmenin okulda davranış değiştirme ile ilgili yaptığı çalışmanın evde devamının sağlanamaması ve çevresel faktörler gibi bir takım etmenlerin problem davranışların oluşmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Bütün bu bulgular, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların kaynağını öncelikle aile ve çocuk gibi kendisi dışındaki nedenlere bağladıklarını, problem davranışlarla başa çıkmayla ilgili çözüm yollarının çoğunluğunu da aileden veya dışsal faktörlerden beklediklerini göstermektedir.

#### **2.4.4. Öğretmeni Rahatsız Eden Problem Davranışlar**

Sadık (2000), ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlarla ilişkin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin sorun olarak gördükleri davranışların, öğretmenlerin meslek anlayışları ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Örneğin aşırı otoriter tutumlara sahip bir öğretmen basit öğrenci hatalarına bile sert tepkiler verebilirken, aşırı serbest tutumlar benimseyen öğretmen ise

istenmeyen davranışlara karşı duyarsız ve kayıtsız tepkiler verebilmektedir (Sadık, 2000).

Öğretmenlerin sınıflarında en çok rahatsız oldukları davranışlar incelendiğinde, bu davranışların genellikle öğrencilerin saldırgan davranışları olduğu belirlenmiştir (Acar ve Batu, 2002; Atıcı, 1999; Bulucu, 2003; Greenlee ve Ogletree, 1993; Hammarberg ve Hagekull, 2002; Jackson, 2002; Kaner, 2007; Ling, Jones ve Gan, 2005; Male, 2003; Merrett ve Wheldall, 1984; Sadık, 2000; Safran ve Safran, 1987: Akt., Mavropoulou ve Padelidu, 2002).

Ziv (1970), İsrail’de görev yapan 82 ilkökul öğretmeni ve 45 psikologun hangi davranışları problem davranış olarak değerlendirdiklerini saptamak amacı ile yaptığı çalışmada, hem öğretmenlerin hem de psikologların acımasızlık, dürüst olmamak, sinirlilik ve hırsızlık davranışlarını en önemli problem davranışlar olarak gördüklerini tespit etmiştir (Akt., Borg ve Falzon, 1990).

Russell ve Forness (1985), eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları davranış problemlerinin sırasıyla, ders sırasında arkadaşlarıyla konuşma, sınıfta gezinme, yerinde oturmama, vurma, dersi dinlememe, arkadaşına zarar verme, öğretmen yönergelerine uymama olduğunu belirtmişlerdir.

Türkeç (1986), ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunları, öğrencilerin disipline aykırı davranışları, okulların problem davranışlara karşı tepkileri ve öğretmenlerin bu konudaki tutumlarını saptamaya çalışmıştır. En sık gözlenen problem davranışların, öğretmene karşı gelmek, kopya çekmek, dersin huzurunu bozmak, sigara içmek, dersten kaçmak, okuldan kaçmak, kahvehanede oyun oynamak olduğu belirlenmiştir.

Borg ve Falzon (1989) ilkökul öğretmenleri ile yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin en önemli gördükleri problem davranışların hırsızlık, zorbalık, asilik, küstahlık, yalan söyleme ve itaatsizlik olduğunu tespit etmişlerdir.

Johnson, Oswald ve Adey (1991), okulöncesi ve ilkökul öğretmenlerinin disiplin problemlerini algılamaları üzerine yaptıkları çalışmada okulda ve sınıfta görülen disiplin problemlerini ve bu problem davranışları yönetmede kullanılan stratejileri belirlemeyi amaçlamışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre sınıflarda en fazla karşılaşılan problem davranışlar, diğer öğrencileri rahatsız etme ve sırası gelmeden konuşmadır.

Greenlee ve Ogletree (1993), sınıflarda en sık görülen disiplin problemleriyle ilgili olarak öğretmenlerin tutumları, disiplin problemlerinin nedenleri ve sınıf yönetim stratejilerini belirlemek amacıyla 50 öğretmene disiplin problemlerinin temel sebepleri, sınıf yönetim stratejileri ve okullarda uygulanan disiplin problemlerini iyileştirici yollarla ilgili sorular içeren bir anket uygulamışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenler sınıflarında en sık karşılaştıkları disiplin problemlerini, öğrencilerin arkadaşlarına saygısızlık etmeleri, okulla alakalı olmama, dikkatsizlik, gereksiz konuşma olarak belirtmişlerdir.

Merrett ve Wheldall (1993), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, sınıf içinde karşılaştıkları problem davranışları yönetmede aldıkları eğitimin ne derece yeterli olduğuna inandıklarını saptamaya çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenler, sıra dışı konuşma, görgüsüzlük, dikkatsizlik, asilik, diğer çocukları engelleme, gürültü yapma davranışlarını kendilerini en çok kızdıran davranışlar olarak sıralamışlardır.

Türnüklü (1999), İngiltere ve Türkiye'deki ilkokullarda kullanılan sınıf yönetimi tekniklerini karşılaştırdığı bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda istenmeyen öğrenci davranışlarının her iki ülkede genelde benzer özellikler gösterdiği bulunmuştur. İki ülkede de temel problemin, gürültü ve öğrencilerin izin almadan konuşması olduğu bulunmuştur.

Sadık (2000), ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlara ilişkin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin en ciddi problem davranışlar olarak nitelendirdikleri problem davranışları; hırsızlık, arkadaşlarıyla kaba ve küfürlü konuşma, yalan söyleme, arkadaşlarından izin almadan onların çantalarını karıştırma, arkadaşlarının hata ya da fiziksel özürleriyle alay etme olduğunu belirlemiştir.

Tertemiz (2000), sınıfta istenmeyen davranışları üç grupta incelemiştir. İlk grupta, etrafa bakma, hayallere dalma, sırayı dizleri ile kaldırma gibi geçici ilgisizler olarak nitelendirilen davranışlar, ikinci grupta yüksek sesle konuşma, sınıfta izinsiz dolaşma, öğrencilerin kendi aralarında aşırı konuşmaları, kopya çekme, birbirine not yollama, derslere ilgisizlik gibi aşırı ders dışı istenmeyen

davranışlar ve üçüncü grupta, sınıf kurallarına veya öğretmenin isteklerine uymama, vurma, sürekli gürültü yapma, fiziksel saldırıda bulunma, diğer öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılmalarına engel olma, sınıf malına zarar verme gibi öğretmenin dersi anlamasını ve öğrencilerin çalışmalarını engelleyen davranışlardır.

Atıcı (2001), ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara karşı müdahalelerinin neler olduğunu incelediği çalışmasında problem davranışların okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıf düzeyine, öğretmenin deneyimine ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma için gerekli olan veriler nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Gözlem ve görüşmeler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıflarında en çok gözledikleri problem davranışlar, söz almadan konuşma ve arkadaşıyla konuşma olarak belirlenmiştir. Bunun yanında gürültü yapma, derse ilgisizlik, yerinden kalkıp dolaşma ve sesli parmak kaldırma da sınıflarda sıkça gözlenen davranışlar olarak tespit edilmiştir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıfın düzeyine, öğretmenin deneyimine ve sınıftaki öğrenci sayısına göre problem davranışlarda büyük farklılıklar görülmemiştir.

Sadık ve Doğanay (2007), öğrencilerin sınıf içinde gösterdikleri istenmeyen davranışlar hakkında öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerini incelediği çalışmada, hangi davranışların istenmeyen davranışlar olduğu konusunda katılımcılar benzer tutum içinde olmuşlar, çoğunlukla toplumsal beklentilere uygun olmayan davranışları sınıf içinde istenmeyen davranış olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içinde istenmeyen davranış olarak ifade ettikleri davranışlar sıklık sırasına göre, gürültü yapma, söz almadan konuşma, derse zamanında girip-çıkma, öğretmeni sınıfta hazır beklememe, ilgisizlik, ders dışı şeylerle ilgilenme, şikayet etme, öğretmene karşı gelme, dikkat çekmeye çalışma, öğretmeni oyalama, yönergeleri takip etmeme davranışlarıdır.

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Male ve May (1997) saldırganlık, saygısızlık, şiddet ve tehlikeli davranışların özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere en çok

rahatsızlık veren davranışlar olduğunu bildirmişlerdir. William ve Gersch (2004), kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin en çok rahatsız oldukları öğrenci davranışlarının, gürültücü olmak ve zayıf çalışma alışkanlıklarına sahip olmak olduğunu gözlemlemişlerdir. Russell ve Forness (1985), eğitilebilir ve öğretilebilir zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları davranış problemlerinin sırasıyla, ders sırasında arkadaşlarıyla konuşma, sınıfta gezinme, yerinde oturmama, vurma, dersi dinlememe, arkadaşına zarar verme, öğretmen yönergelerine uymama davranışlarının olduğunu belirlenmişlerdir. Çiftçi ve Tabak (1997), zihin engelli öğrencilerde görülen problem davranışları belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerde görülen problem davranışların sırasıyla elini ısırma, kafasını duvara vurma, bağırma, eşyalara zarar verme ve küfür etme olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca cinsel eğilimli davranışlar ve mastürbasyon, okuldan ve sınıftan kaçma, sınıf içinde gezinme, ağlama, sallanma, içe kapanıklık, anlamsız sesler çıkarma gibi problem davranışların da görüldüğü bildirilmiştir. Cinsel eğilimli davranışları ve mastürbasyonu problem olarak gören öğretmenler, meslek okullarında ve yaşça daha büyük çocuklarla çalışan öğretmenlerdir. Acar ve Batu (2001), özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretmenlerin sınıflarında en sık karşılaştıkları problem davranışların sırasıyla, parmak kaldırmadan izinsiz konuşma, yerinde oturmama, sınıfta gezinme, öğretmen yönergelerine uymama, arkadaşını rahatsız etme, küfür gibi kötü sözler söyleme, verilen etkinliği tamamlamama gibi davranışlar olduğunu gözlemlemişlerdir.

Yukarıdaki araştırmalardan yola çıkarak, özel eğitim gereksinimi olan ve olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin genel olarak, sınıflarında en çok rahatsız oldukları davranışların, düzeni bozan, başkalarını rahatsız eden davranışlar ve saldırganlık olduğu söylenebilmektedir.

#### 2.4.5. Öğretmenlerin Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları

Öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemler genellikle problem davranışın nereden kaynaklandığına ilişkin görüşlerinden etkilenmektedir.

Mavropoulou ve Padelidu (2002), öğretmenlerin problem davranışların nedenlerini kendilerinde görmelerinin, problem davranışın kaynağının sorumluluğunu almaları ve problem davranışla başa çıkmaları açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Soodak ve Podell (1997), problem davranışların kaynağının çocuğun ailesinde olduğunu düşünen öğretmenlerin, problem davranış ile başa çıkmak için ana-babaların katılımlarını sağlamayı tercih ettiklerini; kaynağın okulda olduğunu düşünen öğretmenlerin ise daha çok okula dayalı müdahaleleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin bazılarının problem davranışlarla başa çıkmada olumlu yöntemleri (Borg ve Falzon, 1990; Bulucu, 2003; Friedman, 1995) bazılarının ise cezalandırıcı yolları kullandıkları ortaya çıkmıştır. Carr ve Durand (1985), öğrencilerde gözlenen problem davranışların azaltılması ile ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkmada en çok olumsuz yöntemleri kullandıklarını belirlemişlerdir. Cunningham ve Sugawara (1989), sınıfta öğrencilerde gözlenen problem davranış öğretmenin öğretim için harcadığı zamanı önemli oranda etkiliyorsa, bu durumda öğretmenin daha çok olumsuz başa çıkma yollarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Johnson ve Pugach (1990), sınıf öğretmenlerinin davranış problemleri ile başa çıkmada ne tür yöntemleri uygun gördüklerini ve bu yöntemleri hangi sıklıkla kullandıklarını araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yöntemleri uygun görmeleri ile bu yöntemleri uygulamaları arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler problem davranış hakkında ayrıntılı bilgi toplamayı uygun görmelerine rağmen, bu yöntemi uygulamaya geçirmede zorlanmaktadırlar.

O'Leary, Sanderson, Rosen ve Taylor (1990), öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin uygun olmayan davranışları yönetmek amacıyla

sınıf içinde yüksek sesle azarlama (%77.0), öğretmen tarafından köşedeki ya da arkadaki sıraya oturtulma (%72.0), cezayla tehdit etme (63.0), idareye gönderme (%45.0), sarsma ya da fiziksel temas (%16.0) ve görmezden gelme (%43.0) tekniklerini uyguladıkları saptanmıştır.

Fındıkçı (1991), ortaöğretim öğretmenlerinin %68.5'inin demokratik, %22'sinin demokratik ve hoşgörülü, %9.2'sinin kararsız disiplin tutumuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Tamamen otoriter tutuma sahip öğretmene rastlanmamıştır. Fındıkçı, bu durumun öğretmenlerin kendi değerlendirmelerini kendilerinin yapmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Gözütok (1993), okullarda disiplin sağlama yöntemlerinden biri olarak kullanılan fiziksel cezaya ilişkin öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tutumlarını ve okullarda kullanılan bedensel ceza uygulamalarını belirlemeye çalışmıştır. 100 öğretmen adayı ve ilkokul birinci sınıflar hariç diğer ilköğretim sınıflarından seçilen 596 öğrenci üzerinde yapılan araştırmada sonucunda, öğretmenlerin haftada bir kez fiziksel cezaya başvurdukları tespit edilmiştir. En çok kullanılan fiziksel cezalandırma biçimleri sırasıyla tokat atma, kulak çekme, saç çekme, tebeşir-silgi fırlatma, sopayla vurmaktır.

Greenlee ve Ogletree (1993), öğretmenlerin problem davranışları yönetmede tercih ettikleri dört yolun, danışman olarak yol gösterme, yönetimle ilgili prosedürleri kullanma, daha sert ve tutarlı disiplin uygulama ve okul-kamu iletişiminin iyileştirilmesi olarak bulmuşlardır.

Batu ve Özen (1997), sınıf öğretmenlerinin sınıf kontrolüne yönelik sorunları ile ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları problem davranışları çözmede en çok sözel olarak uyarma tekniğine başvurduklarını, az da olsa görmezden gelme, uyuşmayan davranışı pekiştirme ve etkinliklerden men etme yöntemlerine başvurduklarını belirlemişlerdir.

Çiftçi ve Tabak (1997), zihin engelli öğrencilerde görülen problem davranışları belirlenme amacıyla yaptıkları çalışmalarında, öğretmenlerin öğrencilerinde gözlemledikleri problem davranışlarla başa çıkma yöntemlerini iki grupta incelemişlerdir. Birincisi, problem davranışların ortaya çıkmadan önlenmesine yönelik yöntemler, ikincisi ise ortaya çıktıktan sonra başa çıkmaya yönelik yöntemlerdir. Öğretmenlerin problem davranış ortaya

çıkmadan önce kullandıkları yöntemler, çocuğu bir etkinlikle meşgul etme, sebep olan uyarı ortadan kaldırma, sınıf kuralları koyma ve bireysel çalışma yöntemleridir. Problem davranış ortaya çıktıktan sonra kullanılan yöntemler ise, uygun davranışın ödüllendirilmesi, görmezden gelme, sözel uyarı verme, hoşlanılan etkinlikten mahrum bırakma, uygun olmayan davranışın cezalandırılması, simgesel ödüllendirme, kızma, mola ve fiziksel sınırlama yöntemleridir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin problem davranış ortaya çıkmadan önce yapılan müdahale yöntemlerini, davranış ortaya çıktıktan sonra yapılan yöntemlere göre daha az kullandıkları belirlenmiştir.

Acar ve Batu (2001), özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, 23 öğretmen ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların çözümüne ilişkin kullandıkları yöntemlerin birbirinden farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin sırasıyla pekiştireç ve ödüller, sözel olarak uyarma, görmezden gelme ve ceza gibi yöntemleri kullandıkları görülmektedir. Mola, hoşla giden uyarı çekme, hoşla gitmeyen uyarı verme, tepkinin bedeli ve ayrımlı pekiştirme gibi davranış değiştirme yöntemlerini kullandığını belirten az sayıda öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca davranış değiştirme yöntemlerinin dışında, bazı öğretmenlerin kötü söz söylendiğinde ağzına acı biber gibi nesnelere sürdükleri de tespit edilmiştir.

Atıcı (2001), ilköğretim birinci kademe 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara karşı müdahalelerinin neler olduğunu incelediği çalışmasında, problem davranışların okulun sosyo-ekonomik düzeyine, sınıf düzeyine, öğretmenin deneyimine ve sınıftaki öğrenci sayısına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma için gerekli olan veriler nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme yoluyla toplanmıştır. Emir verme, işaret kullanma ve görmezden gelme öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmada en çok kullandıkları yöntemler arasında bulunmuştur. Öğretmenler tarafından sıkça kullanılan diğer yöntemler ise göz iletişimi kurma, ismini söyleme, azarlama, soru sorma, tehdit etme, fiziksel yakınlık, mizah kullanma ve eleştirmedir.

Demir (2003), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problem davranışlar karşısında cinsiyet, mesleki kıdem, sosyo ekonomik düzey ve mezun olunan bölüme göre en sık kullandıkları başa çıkma stratejilerini saptamak amacıyla 38 okulda bulunan 310 öğretmene araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgiler ve problem davranışlarla ilgili sorular içeren bir anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkmak amacıyla en çok kullandıkları stratejilerin sözel uyarı, bakışlarla uyarma, sınıf kuralı hatırlatma, öğüt verme, olumsuz davranışı açıkça tanımlama ve olumlu davranışlara dikkat çekme stratejileri olduğu belirlenmiştir.

## **2.5. Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Problem Davranışlar Değişkenlerinin Birbirleri ile İlişkileri ile İlgili Araştırmalar**

### **2.5.1. Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Yetkinlik İlişkisi**

Mesleki tükenmişlik ile ilgili yapılan son yıllardaki çalışmalar, mesleki yetkinlik inancının mesleki tükenmişlik üzerindeki etkisini araştırmaya odaklanmıştır. Araştırmalar, düşük mesleki yetkinlik inancına sahip bireylerin zor durumlarla karşılaştıklarında daha fazla stres yaşadıklarını, dolayısıyla daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadıklarını ve buna bağlı olarak da mesleklerini bıraktıklarını göstermektedir (Alden, 1986; Bandura, 1997; Betoret, 2006; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Brouwers ve Tomic, 2000; Chan, 1998, 2002; Cherniss, 1993; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman, 2002; 2003; Glickman ve Tamashiro, 1982; Grau, Salanova ve Peiro, 2001; Labone, 2005; Leiter, 1992; Mykletun ve Mykletun, 1999; Van Dick ve Wagner, 2001).

Birçok araştırma öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşadıkları için mesleklerini bıraktıklarını, mesleğini bırakan öğretmenlerin öğretime devam eden öğretmenlerle kıyaslandığında önemli derecede düşük mesleki yetkinlik inancı gösterdiklerini, dolayısıyla öğretmen tükenmişliğinin öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları ile bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır (Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Brouwers ve Tomic, 2000; Cherniss,

1993; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman, 2002; 2003; Glickman ve Tamashiro, 1982; Kaner ve diğeri, 2007a; Labone, 2005; Mykletun ve Mykletun, 1999).

Cherniss (1980), öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin düşük olmasının mesleki tükenmişliğin kişisel başarı inançları boyutunun düşük olmasına neden olduğunu belirtmiştir. Bunun anlamı, mesleki yetkinlik inancı düşük olan öğretmenler kendilerini meslekleri ile ilgili olarak başarısız olarak değerlendirmektedirler.

Anderson ve Iwanicki (1984), öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının düşük olmasının duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeye neden olduğunu, yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip olan öğretmenlerin ise kendilerini daha az tükenmiş hissettiklerini, karşılaştıkları problemlerle daha kolay başa çıkabildiklerini, meslektaşlarından ve yöneticilerinden daha çok memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

Greenwood, Olejnik ve Parkay (1990), gerekli mesleki becerilere sahip olduğuna inanan öğretmenlerin düşük mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler öğrencilerinin başarılarını önemli ölçüde etkileyebileceklerine ve sınıf yönetiminde başarılı olacaklarına inanmaktadırlar.

Chwalisz, Altmaier ve Russell (1992), öğretmenlerin stres faktörlerini yönetme yetkinliklerinin, onların farklı çeşitteki mesleki tükenmişlik tepkilerini ve stresle mücadele stratejilerini ne derecede etkilediğini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda, mesleğe ilişkin düşük yetkinlik inancının önemli bir mesleki tükenmişlik yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılar, yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin akademik stres yaratan faktörlerle karşı karşıya geldiklerinde problemi çözmeye odaklandıklarını, bunun yanı sıra düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin problemi çözmekten kaçarak, daha çok içlerine kapandıklarını belirlemişlerdir. Öğretmenlerin kendi içlerine çekilerek stresle mücadele etmeye çalışmaları, onların duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık yaşamalarına neden olmaktadır.

Friedman ve Farber (1992), öğrencilerin sınıf içi davranışlarının yönetiminde kendilerini daha az yeterli hisseden öğretmenlerin, kendilerini

daha fazla yeterli hisseden öğretmenlere göre daha yoğun mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Bandura (1997), sahip olduğu becerileri etkili bir şekilde kullanabileceğine inanan öğretmenlerin, sahip olduğu becerileri kullanabileceğine dair inancı olmayan öğretmenlerden daha az mesleki tükenmişlik yaşadıklarını belirtmiştir.

Grau, Salanova ve Peiro (2001), yaptıkları araştırma sonucunda, mesleki yetkinlik inancının, işe bağlı stres faktörlerinin azalmasını sağladığını ve düşük seviyede mesleki yetkinlik inancının, yüksek seviyede iş stresi ile ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda, ayrıca mesleki yetkinlik ile mesleki tükenmişliğin kişisel başarı boyutu arasında olumlu, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutları arasında olumsuz ilişki olduğu belirlenmiştir.

Friedman (2003), öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, Friedman ve Kass'ın (2002) ortaya koydukları Sınıf ve Okul Yapısı Yetkinlik Modeli'ni (Classroom and School Context-CSC Model of Efficacy) temel almıştır. Friedman ve Kass'ın yetkinlik modeli diğer modellerden farklı olarak, sınıf yetkinliği boyutuna ek olarak kurumsal yetkinliği de ele almaktadır. Araştırmada hem tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ayrı ayrı ele alınmış, hem de bu boyutları bütün olarak ele alarak mesleki yetkinlik inancı ile ilişkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, mesleki yetkinlik inancının mesleki tükenmişlik ile ters ilişkiye sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yetersiz algılamaları, onların mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır. Kaner ve diğerleri (2007a), öğretmenlerde tükenmişliğin en güçlü yordayıcısının mesleki yetkinlik inancı olduğunu ve ikisi arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır. Friedman (2003), mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişliği yordayan en önemli psikolojik mekanizma olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin kurumun işleyişi ile ilgili kararlara katılımlarının engellenmesi, morallerinin, memnuniyetlerinin ve profesyonel anlamda kendilerine güvenlerinin, yetkinlik inançlarının azalmasına neden olabilir (Smylie, 1988). Bu durum da öğretmenin mesleki stres ve mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir (Byrne, 1994).

### 2.5.2. Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Sosyal Destek İlişkisi

Mesleki tükenmişlik ile mesleki sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma; bir başa çıkma kaynağı olan sosyal desteğin yaşanan mesleki tükenmişlik miktarı üzerinde önemli etkisinin olduğunu, desteğin yetersiz olmasının mesleki tükenmişliği arttırdığını ortaya koymaktadır (Burke ve Greenglass, 1989, 1993; Burke, Shearer ve Deszca, 1984; Cherniss, 1988; Cheuk ve Sai, 1995; Dignam ve West, 1988; Friedman, 2000; Ganster, Fusilier ve Mayes, 1986; Graf, 1996; Kruger, Botman ve Goodnow, 1991; LaRocco, House ve French, 1980; Laughlin, 1984; Miller, 1991; Ross, Altmaier ve Russell, 1989; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Sarros ve Sarros, 1987; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Torun, 1995).

Günlük hayatlarında güçlü sosyal destek sistemlerine sahip olan bireylerin bu sistemlere sahip olmayan bireylere göre psikolojik ve fiziksel sağlıklarının daha iyi oldukları (Burke ve Greenglass, 1993; Burke, Greenglass ve Schwarzer, 1996; Greenglass, Fiksenbaum ve Burke, 1994; Kyriacou, 1981; Pierce ve Molloy, 1990; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987), stres ve tükenmişliğe daha az eğilimli oldukları belirlenmiştir (Sarros ve Sarros, 1987). Çalışma ortamında meslektaşlardan ve danışmanlardan alınan mesleki sosyal destek, çalışanların mesleki tükenmişlikleri ile ilişkilidir (Kruger, 1997; Ross, Altmaier ve Russell, 1989). Yapılan bazı araştırmalar ise mesleki tükenmişlik ile mesleki sosyal destek arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu (Kruger, Botman ve Goodnow, 1991; Ray ve Miller, 1994) ya da ilişki olmadığını (Burke ve Greenglass, 1993; Dignam, Barrera ve West, 1986; Himle ve Jayaratne, 1991) göstermektedir.

Mesleki tükenmişliğin yaşanmamasında ve azaltılmasında mesleki sosyal destek faktörlerinin önemi büyüktür. Mesleki tükenmişlik ile mesleki sosyal desteğin ilişkisi incelendiğinde, sosyal desteğin, bedensel ve ruhsal sağlık üzerindeki temel etkisi ve stres yapıcı olaylarla bunların doğurduğu olumsuz sonuçlar arasındaki tampon etkisi önemlidir. Bireyin güvendiği, yakın bulunduğu, ihtiyaç duyduğunda ulaşabildiği aile, dost ve iş çevresine sahip olmak hem bireye güven kazandırmakta, hayatına olumlu yönlere

katmakta hem de stres yapıcı bir olayla karşılaştığında bu durumla daha etkili bir biçimde mücadele etmesini sağlamaktadır (Etzion, 1984).

Birçok çalışma meslektaşlardan alınan destek algısının öğretmen tükenmişliğinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur (Abel ve Sewell, 1999; Baysal, 1995; Blase, 1985; Brownell ve Pajares, 1997; Burke ve Greenglass ve Schwarzer, 1996; Burke, Shearer ve Deszca, 1984; Dignam ve West, 1988; Ross, Altmaier ve Russell, 1989; Sarros ve Sarros, 1992; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986). Çalışmalar ayrıca destekleyici yöneticilere sahip olduğunu hisseden öğretmenlerin daha az mesleki tükenmişlik yaşadıklarını (Bacharach, Bainberger ve Mitchell, 1990; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Burke ve Greenglass, 1989; 1993; Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Kuzsman ve Schnall, 1987; Mazur ve Lynch, 1989; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Travers ve Cooper, 1993; Zabel ve Zabel, 1982) ve strese bağlı hastalıklara daha az yakalandıklarını (Dworkin, Saha ve Hill, 2003) göstermektedir. Cheuk ve Sai (1995), öğrenci ebeveynlerinden yeterli destek alamamalarının da öğretmenlerde strese ve tükenmeye neden olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmalar meslektaş ya da yöneticilerden destek alan öğretmenlerin herhangi bir kaynaktan yeterince desteklenmeyen öğretmenlere göre kişisel başarılarının daha yüksek, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmalarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Burke ve Greenglass, 1993; Cheuk ve Sai, 1995; Dworkin, Saha ve Hill, 2003; Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Zabel ve Zabel, 1982).

Heffley (1983), öğretmenlerin meslekten ayrılma kararlarını etkileyen etmenleri tespit etmek amacı ile mesleklerinden ayrılan öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda, öğretmenler aldıkları ücreti ayrılma kararını vermelerinde en önemli neden olarak belirtmişlerdir. Ayrılma kararını etkileyen ikinci temel neden ise yönetsel desteğin yetersizliğidir. Öğretmenler, yöneticilerin öğretmenleri değerlendirme işlemlerindeki yanlılıklarından dolayı ayrılma kararı verdiklerini söylemişlerdir.

Schwab, Jackson ve Schuler (1986), ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları araştırma sonucunda, mesleki tükenmişliğin en önemli nedenlerini uygun olmayan kişisel beklentiler, işle ilgili kararlara katılımda

dışlanma, yüksek düzeyde rol çatışması, mesleki sosyal destek sistemlerinin yetersizliği ve ödül-ceza yapısındaki tutarsızlıklar olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar, mesleki tükenmişlik düzeyinde bireyin iş ortamından aldığı desteğin etkili olduğunu, okul müdürü veya idarecisi tarafından desteklenen öğretmenlerin kendilerini daha başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

Russell, Altmaier ve Van Velzen (1987), ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, işle ilgili stresli olaylar ve mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişlik üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yöneticilerden destek alan, yetenek ve yeterliliklerine ilişkin olumlu dönüt alan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri daha düşük çıkmıştır.

Shea (1990), öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çalışan kaynak oda öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, aileleri ya da yöneticilerinden destek aldığını hisseden ve görevlerini diğer meslektaşları ile paylaşan öğretmenlerin daha az mesleki tükenmişlik yaşadıklarını bulmuştur.

Chen (1995), ilkokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, mesleki sosyal desteğin stres ve mesleki tükenmişlik üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda stres ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkinin, alınan sosyal desteğin miktarına bağlı olduğu, mesleki sosyal destek düzeyi yükseldikçe stres ve duygusal tükenme arasındaki ilişkinin zayıfladığı görülmüştür. Araştırma sonucunda farklı kaynaklardan elde edilen destekler arasında, özellikle meslektaş ve eşlerden sağlanan desteğin öğrencilere karşı olumsuz tutumlarda azalmaya yol açtığı bulunmuştur.

Girgin (1995), mesleki tükenmişliği etkileyen etkenleri tespit etme amacıyla ilkokul öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada, tükenmişliğin duygusal tükenme alt boyutunu etkileyen değişkenlerin, mesleği isteyerek seçip seçmeme, meslektaşlardan destek, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulup bulmadığı kanısı, eğitim sisteminden memnun olup olmaması olduğunu bulmuştur.

Tümkiye (1996), öğretmenlerde mesleki tükenmişliği, psikolojik belirtileri ve başa çıkma davranışlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin meslek ve çalışma koşullarına ilişkin değerlendirmelerinde kalabalık sınıflarda çalışmayı, işte yükselme olanaklarının olmamasını, yönetimden

yeterli destek görmemelerini ve yetersiz ücreti olumsuz koşullar olarak belirttiklerini tespit etmiştir.

Chesnutt (1997), orta öğretim düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, mesleki tükenmişliğin, destek ağının genişliği, sağlanan destekten alınan doyum ve desteğin miktarı ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Sosyal destekten sağlanan doyum ile mesleki tükenmişlik arasında yakın ilişki bulunmuştur. Kişisel destek ağlarının genişliği ile kişisel başarı boyutu arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Yönetici desteği ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ters yönde ilişki bulunmuştur.

Gökçakan ve Özer (1997), rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve nedenlerini belirlemek ve mesleki tükenmişliği çeşitli değişkenlere göre incelemek amacı ile Rehberlik Araştırma Merkezlerinde ve okullarda çalışan rehber öğretmenlerle yaptığı araştırma sonucunda rehber öğretmenlerin, mesleki tükenmişlik yaşamalarında en önemli etken olarak yönetici ve öğretmenlerden destek görmemelerini belirtmişlerdir.

Male ve May (1997), özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşlarından ve yöneticilerinden destek almamalarının onların stres yaşamalarına neden olan en önemli nedenlerden birisi olduğunu belirtmişlerdir.

Özer (1998), rehber öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi nedenlerini belirlemek ve mesleki tükenmişliği çeşitli değişkenlere göre incelemek amacıyla Rehberlik Araştırma Merkezlerinde ve okullarda görev yapan rehber öğretmenler ile yaptığı araştırma sonucunda, rehber öğretmenlerin %85'i yaşadıkları mesleki tükenmişliğin nedenini, öğretmenlerden ve yöneticilerden destek ve yardım görmemeye bağlamışlar ve hatta engellenmeyi en büyük sorun olarak göstermişlerdir.

Gündüz (2005), ilköğretim öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin mezun olunan okul ve sosyal destek kaynağı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda mesleki sosyal destek alan öğretmenlerin mesleki sosyal destek almayanlara göre daha az tükendikleri ve kişisel başarılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul psikolojik danışmanından destek alan öğretmenlerin duygusal olarak daha az tükendikleri ve kişisel olarak daha başarılı oldukları bulunmuştur. Gündüz

(2005), okul ortamında özellikle psikolojik danışmandan destek alınmasının eş ve aileden alınan destekten daha önemli olduğunu belirtmiştir.

Girgin ve Baysal (2005), özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerden, iş arkadaşlarından destek görenlerin, bu desteği görmeyenlere oranla daha düşük duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları belirlenmiştir. Üstlerinden takdir görmediğini düşünen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri, takdir gördüğünü düşünenlerden daha yüksek bulunmuştur.

### **2.5.3. Mesleki Tükenmişlik ve Problem Davranışlar İlişkisi**

Okullarda yaşanan en büyük sorunlardan biri öğrencilerde görülen problem davranışlardır. Sınıf içinde meydana gelen problem davranışlar, öğretmenin stres ve mesleki tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır. Gold (1985), öğretmenlerin öğrenci davranışlarının kontrolüne ilişkin becerileri ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin davranış problemleri ile başa çıkmada zorlanan öğretmenlerin, daha fazla duyarsızlaşma ve daha az kişisel başarı hissettiklerini belirtmiştir.

Araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerdeki davranış problemlerini önemli bir stres kaynağı olarak gördüklerini ortaya koymaktadır (Blase, 1982; Evers, Gerrichhausen ve Tomic, 2000). Ayrıca öğrencilerde gözlenen davranış problemleri ile öğretmen tükenmişliği arasında önemli ilişki olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma vardır (Borg ve Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Friedman, 1991, 1995; Hastings ve Bham, 2003; Hock, 1988; Kaner ve diğerleri, 2007a; Lamude, Scudder ve Furno-Lamude, 1992; Melby, 1995; Morin ve Battalino, 2004; Pierce ve Molloy, 1990; Whiteman, Young ve Fisher, 2001). Bununla beraber, Hart, Wearing ve Conn (1995) ve Croom ve Moore (2003), öğrenci davranış problemlerinin öğretmen tükenmişliğinde etkisinin olmadığını belirtmişlerdir.

Zeidner (1988), özellikle mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları davranış problemleri nedeniyle amaçlarına ulaşmada sıkıntılar yaşadıklarını, bu durumun hoşnutsuzluğa yol açarak öğretmenlerin mesleklerinden haz almalarını engellediğini belirtmiştir (Akt., Merreet ve Wheldall, 1993).

Friedman (1995), öğretmen tükenmişliğini ortaya çıkaran öğrenci davranışlarını incelediği çalışmasında kendi geliştirdiği Öğrenci Davranışları Kalıbı Ölçeği (Pupil Behaviour Patterns Scale) ve Maslach Tükenmişlik Envanterini ilköğretim öğretmenlerine uygulamıştır. Öğrenci Davranışları Kalıbı Ölçeği'nde öğrenci davranışları, saygısızlık, kibar olmama, sosyalleşme eksikliği olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrenci davranışlarının saygısızlık boyutunun öğretmen tükenmişliğinin en güçlü belirleyicisi olduğu belirlenmiştir.

Hastings ve Bham (2003), ilköğretim öğretmenlerindeki tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunun problem davranışların saygısızlık ve sosyalleşme eksikliği boyutları ile tükenmişliğin kişisel başarısızlık boyutunun ise problem davranışların sosyalleşme eksikliği boyutu ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Kaner ve diğerleri (2007a), öğretmenlerin problem davranışlarla ilgili değerlendirmelerinin mesleki tükenmişliğin yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunda, problem davranışlardan rahatsız olma derecesi ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında olumsuz ve anlamlı korelasyon olduğu tespit edilmiştir.

#### **2.5.4. Mesleki Yetkinlik ve Mesleki Sosyal Destek İlişkisi**

Okul idarecilerinin öğretmenlerle işbirliği içinde çalışmaya ilişkin tutumları ve öğretmenlerin meslektaşlarından ve yöneticilerden aldığı destek, öğretmen mesleki yetkinlik inancında önemli faktörlerdir (Bulucu, 2003; Cutrona ve Troutman, 1986; Duncan ve McAuley, 1993; Goddard ve Goddard, 2001; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 1990; Louis, 1998; Major ve diğerleri, 1990; Newman, Rutter ve Smith, 1989; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Ross, 1994; Shachar ve Shmuelevitz, 1997). Mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik inancı ile ilgili yapılan diğer araştırmalar da bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Cutrona ve Troutman, 1986; Duncan ve McAuley, 1993; Major ve diğ., 1990).

Raudenbush ve diğerleri de (1992), örgütsel çevrenin öğretmenler üzerindeki etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenin çalışma koşulları konusunda kontrollerinin artması ve diğer öğretmenlerle yardımlaşmalarının mesleki yetkinlik inançlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Ross (1994),

öğretmenler arasında işbirliği yapılmasının mesleki yetkinliği arttırabileceğini belirtmiştir.

Kruger (1997), öğretmen destek grubu üyeleri ve ilköğretim öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, problem çözme yetkinliği ile mesleki sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada sosyal desteğin rehberlik, güvenilir birliktelik ve değerli olduğuna dair güven verme boyutları ele alınmıştır. Rehberlik, bireyler güvendikleri çalışma arkadaşları tarafından tavsiye veya yardım aldıklarında; güvenilir birliktelik, bireyler zor zamanlarında yardım alabilecekleri kişiler olduğunu hissettiklerinde; değerli olduğuna dair güven verme ise bireylerin becerileri ve yetenekleri çevresi tarafından takdir edildiğinde ortaya çıkar. Araştırma sonucunda, sosyal desteğin değerli olduğuna dair güven verme boyutu ile öğretmen destek grubunun üyelerinin problem çözme becerileri ve davranış problemi olan öğrenciler için müdahalelerin planlanması ve uygulanması ile ilgili mesleki yetkinlikleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Shachar ve Shmuelewitz (1997) ise meslektaşlarıyla daha fazla işbirliği yapan öğretmenlerin, meslektaşlarıyla daha az işbirliği yapan öğretmenlere göre genel öğretim yetkinliklerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Ruhland ve Bremer (2002) mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli meslektaşlarından destek almalarının, kendilerini yetkin hissetmelerini ve meslekte daha uzun kalmalarını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır.

Bulucu (2003), idarecilerin personelleriyle etkileşim içinde olma düzeylerinin okulun atmosferini etkilediğini ve öğretmenlerin mesleki yetkinlik hislerinin gelişimi için önemli fırsatlar sağladığını belirtmiştir.

### **2.5.5. Mesleki Yetkinlik ve Problem Davranışlar İlişkisi**

Öğrencilerin sınıf içinde göstermiş oldukları uygun olmayan ve dersin akışını bozan davranışları, öğretmenin dersi etkili bir şekilde işlemesine engel olmakta, sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatini dağıtarak dersin akışını bozmaktadır. Problem davranışlar öğretmenlerin görevlerini tam anlamıyla yerine getirmelerini engelleyerek, kaygı yaşamalarına neden olmakta ve

kendilerini yetkin hissetmelerini engellemektedir (Edwards, 1993; Veenman, 1984).

Öğretmenlerin kendilerini algılama biçimleri öğrencilerinin davranışlarını etkilemede önemli role sahiptir. Atıcı'ya (2001) göre, öğretmenin etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesini sağlayabilmesinde, öğrenci davranışlarını tanımlamada ve onlarla başa çıkmada kendi yetenekleri hakkındaki algıları çok önemlidir. Raudenbush, Rowan ve Cheong (1992), öğrencilerinin performansı ne olursa olsun onlara öğretebileceğine ve performanslarını etkileyebileceğine inanan bir öğretmenin sınıfındaki öğrencilerin, öğretmenle olumsuz etkileşimlere daha az girerek istenmeyen davranışları daha az gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Bandura'ya (1993) göre konu alan bilgisine sahip olmak, dersleri düzgün bir şekilde planlayarak vermek, öğrencinin ilgisini canlı tutmak gibi öğretmenin öğretimsel yetkinlik inançları sınıf atmosferini ve öğrenci davranışlarını belirlemektedir.

Araştırmalar, yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin davranış problemi olan öğrenciler için yüksek seviyede sorumluluk almayı kabul ettiklerini ortaya koymaktadır (Kaufmann, Wills ve McGee, 1989; Meijer ve Foster, 1988). Bunun anlamı, yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin öğrencilerinin davranışlarını etkilemek için çok şeyler yapabileceklerine inandıkları ve yüksek sorumluk aldıklarıdır. Düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler karşılaştıkları engellerle mücadele etmekten kaçınırlar ve davranış problemi olan öğrencilerine yardımcı olmayı çoğunlukla reddederler. Bu durumda, sınıfta öğrencilerde gözlenen küçük davranış problemleri çözülmediği için giderek artmaktadır (Kaufman ve Wong, 1991).

Ashton ve Webb (1986), 4 ortaokul ve 4 lise öğretmenin sınıf gözleminden ve 23 öğretmenle yapılan görüşmelerden elde ettiği veriler sonucunda, mesleki yetkinlik inancının öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yollarını etkilediğini bulmuşlardır. Düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin sınıflarını kontrol altında tutma öncelikli amaçlarından biridir. Ceza, zorlama, öğrenciyi utandırma ve problem davranışı olan öğrenciyi arkadaşlarından ayırma davranış yönetim stratejileri arasındadır. Yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenler ise sınıf

yönetiminde rahat, arkadaşça ve öğrencilerine karşı daha dürüsttüler. Sınıflarında istenmeyen davranışlar daha azdır ve öğrencileriyle işbirliği daha fazladır.

Melby (1995), düşük ve yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip ilköğretim öğretmenlerinin sınıf içi davranışlarını karşılaştırdığı bir araştırmada mesleki yetkinlik inancı düşük ve yüksek öğretmenlerin öğrenci davranışlarıyla ilgili düşüncelerinin, duygusal tepkilerinin, beklentilerinin ve davranış yönetimi stratejilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin sakin, sabırlı, iyimser, etkili ve öğrencileri ikna edici yöntemlerle teşvik eden özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla beraber, düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin ise istenmeyen davranışlar karşısında öfke yaşadıkları, cezalandırıcı ve otoriter bir disiplin biçimini kullanma eğiliminde oldukları, öğrencinin gelişiminden çok konu alanına önem verdikleri ve mesleki rollerini yasaklayıcı olarak tanımladıkları ortaya çıkmıştır.

Martin, Linfoot ve Stephenson (1999), öğrencileriyle başa çıkmada kendilerini yeterli hissetmeyen öğretmenlerin öğrencilerini diğer ilgili okul personeline sevk ettiklerini belirtmişlerdir. Giallo ve Little (2003), kendine güven duyan ve kendini yetkin hisseden öğretmenlerin, sınıflarını daha etkili yönetebildiklerini ve stresli sınıf-içi durumlarla daha etkili başa çıkabildiklerini, problem davranışı olan öğrencileri yönetime daha az yolladıklarını belirtmişlerdir.

Atıcı'nın (2001) çalışmasında, yüksek mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada etkili, uzun süreli ve olumlu başa çıkma yöntemlerini kullandıkları, buna karşılık düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin olumsuz başa çıkma yöntemlerine daha sık başvurdukları ortaya çıkmıştır.

Sadık (2000), ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenlerinin sınıfta gözlemledikleri problem davranışlara ilişkin görüşlerini değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin problem davranışların yönetimi ile ilgili mesleki yetkinlik inançlarını değerlendirmiş ve öğretmenlerin genel olarak sınıfta düzeni sağlamada ve sınıf düzenini bozan davranışların yönetimi ile ilgili sorunlarla başa çıkmada yeterli olduklarını düşündüklerini tespit etmiştir.

### **2.5.6. Mesleki Sosyal Destek ve Problem Davranışlar İlişkisi**

Öğretmenlerin algıladıkları mesleki sosyal destek arttıkça, öğrencilerinin problem davranışlarından rahatsız olma dereceleri de azalmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, mesleki desteğe sahip öğretmenlerin mesleklerinden daha fazla doyum sağladıkları, öğretmenlik becerilerine ilişkin inançlarının arttığı ve öğrencilerinin problem davranışları ile daha etkili başa çıkabildikleri belirlenmiştir (Hardy, 1999; Youngusband, 2006).

Griffith, Steptoe ve Copley (1999), ilköğretim öğretmenlerinin algıladıkları mesleki sosyal destek arttıkça onların daha az stres yaşadıklarını ve sınıftaki problem davranışlarla daha etkili başa çıktıklarını belirtmişlerdir.

### **2.5.7. Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik ve Problem Davranışlar İlişkisi**

Mesleki yetkinlik inancı düşük olan öğretmenler genellikle kendi yaptıkları işin kalitesine ilişkin şüphe duyarlar (Evers, Gerrichhauzen ve Tomic, 2000). Bu durumun farkına varan öğrenciler zamanla öğretmenlerinin söylediklerini önemsememeye başlarlar, sınıf kurallarına kendileri karar verirler ve dolayısıyla öğrencilerde davranış problemleri ve sınıf-içi disiplin sorunları ortaya çıkar. Sınıfta oluşan davranış problemleri de öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olur.

Kaner ve diğerleri (2007a), öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, mesleki tükenmişlik düzeyleri ve çocukların problem davranışlarına ilişkin algılarını birlikte ele almışlardır. Bu çalışmada, öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, mesleki tükenmişlik düzeyleri, çocukların problem davranışlarına ilişkin algıları, bu davranışlara yükledikleri nedensel faktörler ve başa çıkma yolları yaş, cinsiyet, eğitim ve gelir düzeyi, hizmet süresi, öğrenci türü değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerde tükenmişliğin en güçlü yordayıcılarının mesleki yetkinlik inancı ve problem davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yollar olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri, mesleki yetkinlikleri ve problem davranışlara ilişkin değerlendirmelerinin birbirleriyle ilişkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur.

### **2.5.8. Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik ve Mesleki Sosyal Destek İlişkisi**

Leiter ve Maslach'a (1988) göre bir okulda çalışan ve yöneticisiyle etkileşimlerinde problem yaşayan bir öğretmen öncelikle duygusal tükenme duygusu yaşamakta ve eğer meslektaşlarından yeterince destek alamıyorsa bu duygu duyarsızlaşmaya yol açabilmektedir. Duyarsızlaşmanın yaşandığı süreçte bireyin yetkinlik ve başarı duygusunda da azalma ortaya çıkmaktadır.

### **2.5.9. Mesleki Tükenmişlik, Mesleki Yetkinlik, Mesleki Sosyal Destek ve Problem Davranışlara İlişkisi**

İlgili alanyazın incelendiğinde, araştırmaların daha çok mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişlikle ve problem davranışlarla ilişkisine ya da mesleki tükenmişliğin problem davranışlarla ilişkisine odaklandığı görülmektedir. Ancak bu dört değişkenin aralarındaki etkileşime değinen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mesleki yetkinlik inancı ve mesleki sosyal destek algısı yüksek olan öğretmenlerin daha az mesleki tükenmişlik yaşadıkları ve karşılaştıkları problem davranışlarla başa çıkmada diğer öğretmenlere göre daha fazla başarılı oldukları düşünülürse, bu dört değişkenin birlikte incelendiği çalışmaların yapılmasında fayda vardır.

### **2.5.10. Yapısal Eşitlik Modeli ile Yapılan Çalışmalar**

Greenglass, Burke ve Konarski (1997), 833 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenin tükenmişliklerinin belirleyicilerini ve sonuçlarını YEM analizi kullanarak, bir model kapsamında incelemişlerdir. Araştırmacılar, tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını ayrı ayrı ele aldıkları çalışmalarında, meslektaş desteğinin duyarsızlaşma üzerinde olumsuz ve kişisel başarı üzerinde olumlu etkisinin olduğunu, duygusal tükenme üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Duygusal tükenme üzerinde, bürokratik işlerin yoğunluğu gibi kurumsal

faktörlerin olumlu etkisinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca duygusal tükenme, somatik belirtilere neden olmaktadır.

Brouwers ve Tomic (2000), öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yetkinlik inançları, öğrencilerin davranış problemleri ve öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Tükenmişliğin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarını tek bir boyut olarak ele almışlardır. 243 ortaokul öğretmeni ile yapılan araştırmanın istatistiksel çözümlemesinde Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin davranış problemlerinin mesleki yetkinliği olumsuz, mesleki yetkinliğin duygusal tükenmeyi olumsuz, duygusal tükenmenin kişisel başarıyı olumsuz, kişisel başarının da davranış problemlerini olumsuz etkilediğini bulmuşlardır.

Bir diğer çalışmada, Brouwers, Evers ve Tomic (2001), ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan duygusal destek eksikliği ve yetkinlik inançları arasındaki ilişkiyi YEM ile incelemişlerdir. Araştırmacılar bu çalışmalarında, tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını örtük değişkenler olarak ele alarak, bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin yanı sıra, yetkinlik inançları ve yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan duygusal destek eksikliği ile ilişkilerini de incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan duygusal destek eksikliğinden yetkinliğe olumsuz, yetkinlik inancından duygusal tükenmeye olumsuz, duygusal tükenmeden duyarsızlaşmaya olumlu, duyarsızlaşmadan kişisel başarıya olumsuz, kişisel başarıdan yetkinliğe olumlu ancak duygusal destek eksikliğine olumsuz yönde ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Dorman (2003), öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden okul ve sınıf ortamlarını YEM analizi kullanarak, bir model kapsamında incelemiştir. 246 öğretmen ile yaptığı çalışma sonucunda, meslektaşlarından takdir ve kabul gördüğüne inanan öğretmenlerin duygusal tükenmelerinin düştüğünü belirlemişlerdir. İş baskısı, duygusal tükenmeyi arttırmıştır. Öğretmenlerin kendi aralarındaki işbirliği duyarsızlaşmayı azaltmış, kişisel başarıyı ise arttırmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler verilecektir.

#### 3.1.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, “karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak planlanmıştır. İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinin tümü “ilişkisel tarama modelleri” olarak tanımlanır. Bu modellerden biri olan “karşılıklı ilişkisel tarama”, gerçek bir neden sonuç ilişkisi vermeyen, ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilebilmesinde yararlı sonuçlar sağlayan bir araştırma düzenidir. Modelde, en olası çözümden başlayarak ilişkilerin sınanması yani karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek”e indirgenmeye çalışılır (Karasar, 2005, syf. 81–85).

#### 3.1.2. Araştırma Grubu

Bu araştırmada, iki ayrı okul türünde görev yapan öğretmenlerden veri toplanmıştır. Bunlardan ilki genel eğitim okulları, diğeri ise özel eğitim okullarıdır.

Araştırmanın evrenini, Antalya İl merkez ilçe sınırları içerisindeki okullardan rastgele olarak seçilen örgün eğitim veren resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okulları ve resmi ve özel özel eğitim okulları oluşturmaktadır.

2006–2007 eğitim-öğretim yılında Antalya İli'nde bulunan resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 1445, resmi ve özel özel eğitim okullarında çalışan 212 olmak üzere toplam 1657 öğretmenin

araştırma kapsamına alınması hedeflenmiştir. Antalya İli'nde özel eğitim merkezlerinde görev yapan ğretmen sayısı sadece 212 olduğu için, 212 özel eğitim öğretmenin tamamı araştırma grubuna alınmıştır.

te bir (1/3) oranında kayıp öngörülerek 2130 öğretmene lme aracı seti ulaştırılmıştır. Ancak, 2130 öğretmenden 1119'undan geri dönüş sağlanmıştır. Geri dönen ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 237 maddeden oluşan ölçek setinde 2/3 oranında boş bırakıldığı tespit edilen ölçekler analiz dışı bırakılmıştır. Bu işlemlerden sonra istatistik zlemeler 450 ğretmen üzerinden gerekleştirilmıştir.

Tüm ğretmenlerin yaşlarının ortalamaları ve standart sapmaları sırasıyla 35.68 ve 9.20'dir. Aynı değerler özel eğitim öğretmenleri ve genel eğitim öğretmenleri için sırasıyla 35.58 ve 9.63; 35.77 ve 8.81'dir.

Tüm ğretmenler ve öğrencilere ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Tüm Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgilerin Frekans Dağılımları

Bağımsız Değişkenler	Grup	N	%
Engelli Olup Olmama	Engelli	212	47.1
	Engelli Değil	238	52.9
	<b>Toplam</b>	<b>450</b>	<b>100.0</b>
Engel Türü	Zihinsel Engelli	18	4.0
	İşitme Engelli	12	2.7
	Görme Engelli	4	0.9
	Ortopedik Engelli	11	2.4
	Down Sendromlu	1	0.2
	Dil ve Konuşma Bozukluğu Olan	6	1.3
	Duygusal ve Ruhsal Bozukluğu Olan	8	1.8
	Diğer	3	0.7
	Birden fazla engel türü	157	34.9
	Toplam	212	47.1
	Engelli Olmayan	238	52.9
	<b>Toplam</b>	<b>450</b>	<b>100.0</b>
Öğretmenin Cinsiyeti	Kadın	338	75.1
	Erkek	112	24.9
<b>Toplam</b>	<b>450</b>	<b>100.0</b>	
Öğretmenin Ne Öğretmeni Olduğu	Branş Öğretmeni	206	45.8
	Sınıf Öğretmeni	120	26.7
	Özel Eğitim Öğretmeni	56	12.4
	Rehber Öğretmen	11	2.4
	Diğer	34	7.6
	Toplam	427	94.9
	Kayıp Değer	23	5.1
<b>Toplam</b>	<b>450</b>	<b>100.0</b>	

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 47.1’i resmi ve özel özel eğitim kurumlarında engelli öğrencileri, % 52.9’u ise resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında engelli olmayan öğrencileri eğitmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi engelli öğrencilerin % 4.0’ü zihinsel engelli, % 2.7’si işitme engelli, % 0.9’u görme engelli, % 2.4’ü ortopedik engelli, % 0.2’si down sendromlu, %1.3’ü dil ve konuşma bozukluğu olan, % 1.8’i

duygusal ve ruhsal bozukluğu olan, %0.7'si diğer engel gruplarına sahip olan ve 34.9'u birden fazla engel türüne sahip olan öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 75.1'i kadın, % 24.9'u erkektir. Özel eğitim öğretmenlerinin % 76.4'ü kadın, % 23.6'sı erkektir. Genel eğitim öğretmenlerinin ise % 73.9'u kadın, % 26.1'i erkektir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 45.8'i branş, 26.7'si sınıf, 12.4'ü özel eğitim, 2.4'ü rehber, 7.6'si diğer bölüm öğretmenleridir. Öğretmenlerin %5.1'i bu soruyu yanıtlamamıştır.

### **3.1.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini, mesleki yetkinlik inançlarını, mesleki sosyal destek algılarını, problem davranışlara yaptıkları nedensel yüklemeleri, onlara rahatsızlık veren öğrenci davranışlarını ve problem davranışlarla başa çıkma yollarını belirlemek amacıyla tümü Kaner ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği, Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği ve Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu kullanılmıştır (Kaner, 2007; Kaner, Yellice-Yüksel ve Şekercioğlu, 2007; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2007a; Kaner, Şekercioğlu ve Yellice-Yüksel, 2007b). Ayrıca, öğretmenlerin özelliklerine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla geliştirilen bir Bilgi Toplama Formu kullanılmıştır.

#### **1. Bilgi Toplama Formu**

Bilgi toplama formunda, öğretmenin çalıştığı öğrenci türü (engelli-engelli değil); sınıftaki öğrenci sayısı; sınıfta problem davranışları olan öğrenci sayısı; normal sınıfta kaynaştırma öğrencisi olup olmadığı, varsa engel türü; öğretmenin yaşı, cinsiyeti, hizmet süresi, öğretim verdiği kademe ile ilgili sorular yer almaktadır.

## 2. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ)

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir (Kaner ve diğ., 2007; Kaner ve diğ., 2007a) **(Ek 1)**.

ÖMTÖ 26 madde ve 4 alt ölçekten oluşmaktadır.

**a. Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık:** Yedi maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin, sahip oldukları özelliklerin öğretmenlikten başka bir meslek için daha uygun olduğunu hissetmeleriyle, seçme imkanları olsa başka bir mesleği seçebilecekleriyle, öğretmenlik mesleğinin onların beklentilerini karşılamadığıyla ilgili duygularını ifade eden maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 1, 3, 7, 8, 9, 10 ve 11'dir.

**b. Öğrencilere Duyarsızlaşma:** Yedi maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğrencilere öğretmeye, onlarla birlikte olmaya, onlarla ilişki kurmaya tahammülsüzlük ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 12, 13, 14, 15, 16, 19 ve 20'dir.

**c. Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik:** Yedi maddeden oluşan bu alt ölçekte, yaptıkları işin öğretmenlerde strese, öfkeye, fiziksel olarak hastalanmaya neden olmasıyla ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 2, 4, 5, 6, 17, 18 ve 23'dür.

**d. Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma:** Beş maddeden oluşan bu alt ölçekte, meslektaşlarıyla ilişki kurmak istememe ve yöneticiler tarafından anlaşılama ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 21, 22, 24, 25 ve 26'dır.

ÖMTÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Beni çok iyi tanımlıyor (5 puan), beni iyi tanımlıyor (4 puan), beni biraz tanımlıyor (3 puan), beni pek tanımlamıyor (2 puan), beni hiç tanımlamıyor (1 puan). ÖMTÖ'nden yüksek puan almak, yüksek mesleki tükenmişliği ifade

etmektedir. ÖMTÖ'nün alt ölçeklerinin yanı sıra ölçeğin tümünden de puan alınmaktadır.

ÖMTÖ'nin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.51-0.84 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi ise 60.90'dir.

Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla Madde Test Korelasyonu Analizi yapılmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.35-0.71 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

ÖMTÖ'nin ayırt edici geçerliğini sınamak için 59 öğretmene ÖMTÖ ile birlikte Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmış ve iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun 0.60 ( $p < 0.01$ ) olduğu bulunmuştur. Ulusal ve uluslar arası alan yazın incelendiğinde, Maslach Tükenmişlik Envanterinin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak, farklı popülasyonlarda tükenmişlik algısını değerlendirecek araçların geliştirilmesi, tükenmişlik kavramının yapısı, özellikleri ve nedenleri ile ilgili bilgilerin zenginleşmesine katkıda bulunulacağı düşüncesiyle ÖMTÖ geliştirilmiştir (Kaner ve diğ., 2007; Kaner ve diğ., 2007a). Bu nedenle, ülkemiz koşullarına uygun olarak geliştirilmiş kapsamlı bir araç olması nedeniyle bu çalışmada ÖMTÖ kullanılmıştır.

ÖMTÖ'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa İç Tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tümü için 0.92, alt ölçekler için 0.80-0.90 arasında değiştiği belirlenmiştir.

### 3. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ)

Bu çalışmada, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendilerini ne kadar yetkin gördüklerine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilen Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır (Kaner ve diğ., 2007a; Kaner ve diğ., 2007b) **(Ek 2)**.

Öğretmenlerin sınıf yetkinliği ve kurumsal yetkinliği olmak üzere iki temel yetkinlik alanını kapsayan ÖMYÖ 58 maddeden ve 8 alt ölçekten oluşmaktadır.

**a. Öğrencileri Güdüleyebilmek:** Dokuz maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin, öğrencileri öğrenmeye, problem çözmeye, başarılı olmaya, yaratıcı ve eleştirel düşünmeye teşvik edebilme güçlerine ilişkin inançları değerlendirilmektedir.

Bu alt ölçekte bulunan madde numaraları 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 33'dür.

**b. Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek:** On maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin ders esnasında, öğrencilerin problem davranışlar göstermelerini önleyici ve problem davranışlar ortaya çıktığı zaman, istenmeyen bu davranışlarla etkili şekilde başa çıkabilme yetkinliğine sahip olma derecesini değerlendiren maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10'dur.

**c. Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek:** On maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenin, bireysel farklılıkları dikkate alarak, onların akademik ve kişisel gelişimlerine ve öğrenmelerine katkıda bulunacak sınıf ortamı yaratabilme becerilerine ilişkin inançları ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 26'dır.

**d. Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek:** Yedi maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin, okulda alınan kararlara katılabilme, okulda yaşanan sorunlara etkili çözümler üretebilme, okulun gelişimine katkıda bulunabilme, yönetim ile etkili ilişkiler kurabilme ve çevresel kaynakları okulun yararına kullanabilme güçlerine ilişkin inançları ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 52, 53, 54, 55, 56, 57 ve 58'dir.

**e. Etkili Öğretim Yapabilmek:** Sekiz maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenin, farklı öğretim yöntemleri ve teknikleri, farklı değerlendirme sistemleri kullanarak sınıf içi etkinlikleri pürüzsüz ve akıcı bir şekilde yürütebileceğine ilişkin inancı ile ilgili maddeler bulunmaktadır

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40 ve 41'dir.

**f. Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilmek:** Altı maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenin, diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle etkili iletişim kurabildiğine ilişkin inanç düzeyini belirleme ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 46, 47, 48, 49, 50 ve 51'dir.

**g. Teknolojiden Yararlanabilmek:** Dört maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin, mesleklerinde bilgisayardan ne derecede yararlanabildiklerine ilişkin inançları değerlendirilmektedir.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 42, 43, 44 ve 45'dir.

**h. Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek:** Dört maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerinde ailenin önemli olduğuna inanmalarıyla ve aileleri etkili iletişim ve ortaklık yönünde iletişim kurabilmeleriyle ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 11, 12, 13 ve 14'dür.

ÖMYÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Kesinlikle yaparım (5 puan), genellikle yaparım (4 puan), yaparım (3 puan), nadiren yaparım (2 puan), kesinlikle yapamam (1 puan). ÖMYÖ'nden yüksek puan almak, öğretmenlik özelliklerine ilişkin yüksek yetkinliği ifade etmektedir. ÖMYÖ'nin alt ölçeklerinin yanı sıra ölçeğin tümünden de puan alınmaktadır.

ÖMYÖ'nin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.46-0.87 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi 59.78'dir.

Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla Madde Test Korelasyonu Analizi yapılmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.29 ile 0.69 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

ÖMYÖ'nin ayırt edici geçerliği, ÖMYÖ ile birlikte Beck Depresyon Envanterinin 88 öğretmene uygulanması ile sınanmış ve iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun olumsuz ve anlamlı olduğu bulunmuştur ( $r = -0.42$ ,  $p < 0.01$ ).

ÖMYÖ'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa İç Tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tümü için 0.96, alt ölçekler için ise 0.82–0.91 arasında değiştiği belirlenmiştir.

#### 4. Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği (ÖMSDÖ)

Kaner (2007), öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken aldıkları mesleki desteğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'ni geliştirmiştir (Kaner, 2007) **(Ek 3)**. ÖMSDÖ 44 maddeden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır.

**a. Yönetim Desteği:** 19 maddeden oluşan bu alt ölçekte, yöneticilerin öğretmenlere mesleki gelişimleri için olanaklar sunması, onların çabalarının takdir edilmesi, uzlaşmacı ve işbirliğine dayalı olumlu ilişkiler kurmaları, görüşlerine değer vermeleri gibi verdikleri destekler ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 1, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40'dır.

**b. Meslektaş Desteği:** 13 maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin mesleki ya da kişisel sorunları olduğunda meslektaşlarının onlara destek olmaları, başarılarını takdir etmeleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 2, 7, 9, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 37, 39, 41'dir.

**c. Aile Desteği:** Dört maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğrencilerin eğitimlerinde, karşılaşılan sorunların çözümlenmesinde ve okulun

gelişiminde ailenin ve toplumun desteğini ifade eden maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 3, 17, 29, 42'dir.

**d. Öğrenci Desteği:** Üç maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğrencilerin, öğretmenlerinin kendilerini iyi bir öğretmen olarak hissedebilmelerini sağlayan duygusal destekleri ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 5, 25, 44'dür.

**e. Etkili Öğretim Desteği:** Beş maddeden oluşan bu alt ölçekte, sınıftaki öğrenci sayısı, okulun fiziksel koşulları, engelli öğrenciyle çalışma, okula ayrılan ödenek ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 4, 13, 21, 33, 43'dür.

ÖMSDÖ'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Çok doğru (5 puan), biraz doğru (4 puan), doğru (3 puan), pek doğru değil (2 puan), hiç doğru değil (1 puan). ÖMSDÖ'nden yüksek puan almak, yüksek mesleki sosyal desteği ifade etmektedir.

ÖMSDÖ'nün yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.46-0.88 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi 58.71'dir.

Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla Madde Test Korelasyonu Analizi yapılmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.04-0.75 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

ÖMSDÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç Tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tümü için 0.95, alt ölçekler için ise 0.69 ile 0.95 arasında değiştiği belirlenmiştir.

## 5. Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (PDÖ-ÖF)

Kaner ve arkadaşları (Kaner ve diğ., 2007a) tarafından geliştirilen Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (PDÖ-ÖF) üç ayrı ölçekten oluşmaktadır: Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler (PDÖ-ÖF-NF), Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu- Rahatsız Edici

Davranışlar (PDÖ-ÖF-RED), Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Baş Çıkma (PDÖ-ÖF-BÇ).

### **5.a) Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler (PDÖ-ÖF-NF)**

**PDÖ-ÖF-NF ölçeği**, öğretmenlerin öğrencilerinin problem davranışlarına yaptıkları nedensel yüklemeleri belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (**Ek 4**).

PDÖ-ÖF-NF, 32 maddeden ve 6 alt ölçekten oluşmaktadır.

**a. Olumsuz Öğretmen ve Okul Koşulları:** Sekiz maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin ve okulun işlevlerini yerine getirememeleriyle ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 22, 23, 24, 27,28, 29, 30 ve 32'dir .

**b. Olumsuz Yakın Çevresel Koşullar:** Sekiz maddeden oluşan bu alt ölçekte, manidar kişilerle olumsuz ilişkileri ölçmeyi amaçlayan maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 6, 8, 9, 10, 11, 21, 25 ve 26'dır.

**c. Gelişim Geriliği ve Kalıtsal Faktörler:** Dört maddeden oluşan bu alt ölçekte, gelişim geriliğini ve kalıtsal nedenleri değerlendiren maddeler yer almaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 12, 13, 14 ve 15'dir.

**d. Çocukla ve Aileyle İlgili Olumsuz Faktörler:** Altı maddeden oluşan bu alt ölçekte, çocuğun problem davranışları ve aile bağlarının zayıf olması ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 7, 16, 17, 18, 19 ve 20'dir.

**e. Olumsuz Aile Yapısı ve İşlevleri:** Üç maddeden oluşan bu alt ölçekte, ailenin yapısındaki ve işlevlerindeki sorunlarla ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 1, 2 ve 3'dür.

**f. Olumsuz Sosyo-Ekonomik Sorunlar:** Üç maddeden oluşan bu alt ölçekte, anne-babanın düşük eğitim ve gelir düzeyiyle ilgili maddeler yer almaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 4, 5 ve 31'dir.

PDÖ-ÖF-NF'ndeki maddeler, 5'li likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: çok fazla (4 puan), fazla (3 puan), biraz (2 puan), çok az (1 puan), hiç (0 puan). PDÖ-ÖF-NF'nden yüksek puan almak, çocuktaki problem davranışlara öğretmenlerin pek çok nedensel faktör affettiklerini göstermektedir.

PDÖ-ÖF-NF'nin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.47-0.90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi ise 63.07'dir.

Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla Madde Test Korelasyonu Analizi yapılmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.18 ile 0.67 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

PDÖ-ÖF-NF'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa İç Tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tümü için 0.92, alt ölçekler için 0.77-0.92 arasında değiştiği belirlenmiştir.

### **5.b) Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Rahatsız Edici Davranışlar (PDÖ-ÖF-RED)**

**PDÖ-ÖF-RED ölçeği,** öğretmenlerin öğrencilerinin hangi davranışlarından ne derece rahatsız olduklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (**Ek 5**).

PDÖ-ÖF-RED, 45 maddeden ve dört alt ölçekten oluşmaktadır.

**a. Davranım Bozukluğu:** On altı maddeden oluşan bu alt ölçekte, başkalarını rahatsız etmek, yalan söylemek, başkalarının malına zarar

vermek ve sahibinden habersiz almak, okuldan kaçmak ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 7, 10, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 32, 33, 34, 35, 36, 42 ve 43'dür.

**b. Toyluk ve İçe Yönelim:** On beş maddeden oluşan bu alt ölçekte, güvensizlik, başkalarına bağımlı olmak ve yaşına uygun davranmamakla ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 12, 13, 14, 15, 16, 23, 25, 27, 31, 37, 38, 39, 40, 41 ve 45'dir.

**c. Dikkat Problemleri ve Ataklık:** Dokuz maddeden oluşan bu alt ölçekte, dikkatini toplamayla ilgili sorunlar, derslere ilgisizlik ve davranışlarının sonuçlarını düşünmeden davranmayı içeren maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 3, 8, 9, 17, 24, 28, 29, 30 ve 44'dür.

**d. Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik:** Beş maddeden oluşan bu alt ölçekte, başkalarına yönelik saldırgan davranışlar ve aşırı hareketliliği değerlendiren maddeler yer almaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 1, 2, 4, 5 ve 6'dır.

PDÖ-ÖF-RED'daki maddeler, 4'lü likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: Çok rahatsız oluyorum (3 puan), biraz rahatsız oluyorum (2 puan), hiç rahatsız olmuyorum (1 puan), çocuğum bu davranışı yapmıyor (0 puan). PDÖ-ÖF-RED'nden yüksek puan almak, çocuğun problem davranışlarından rahatsızlık duyma düzeyinin arttığını göstermektedir.

PDÖ-ÖF-RED'in yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.43-0.77 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi ise 51.24'dır.

Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla Madde Test Korelasyonu Analizi yapılmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.25-0.71 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

PDÖ-ÖF-RED'in ayırt edici geçerliğini sınamak için 65 öğretmene PDÖ-ÖF-RED ile birlikte Conners Öğretmen Değerlendirme Ölçeği-Yenilenmiş Kısa Formu uygulanmış ve iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun 0.21 ( $p>0.05$ ) olduğu bulunmuştur.

PDÖ-ÖF-RED'in güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa İç Tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tümü için 0.96, alt ölçekler için 0.75-0.94 arasında değiştiği belirlenmiştir.

### 5.c) Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başça Çıkma (PDÖ-ÖF-BÇ)

**PDÖ-ÖF-BÇ ölçeği**, öğretmenlerin problem davranışlarla başça çıkabilme yollarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir (**Ek 6**)

PDÖ-ÖF-BÇ, 32 maddeden ve 3 alt ölçekten oluşmaktadır.

**a. Etkili Başça Çıkma:** On üç maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğrencilerin problem davranışlarıyla etkili şekilde başça çıkma yolları ile ilgili maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 32'dir.

**b. Olumsuz Başça Çıkma:** On beş maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin, öğrencilerin problem davranışlarını etkili olmayan yollarla ortadan kaldırmalarına ilişkin maddeler yer almaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 30 ve 31'dir.

**c. Önleyici Başça Çıkma:** Dört maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenlerin problem davranışların ortaya çıkmasını önleyen davranışlarını değerlendiren maddeler bulunmaktadır.

Bu alt ölçekte yer alan madde numaraları 6, 7, 8 ve 13'dür.

PDÖ-ÖF-BÇ'ndeki maddeler, 4'lü likert tipi ölçek ile puanlanmaktadır: her gün (3 puan), haftada birkaç kez (2 puan), ayda birkaç kez (1 puan), hiçbir zaman (0 puan). PDÖ-ÖF-BÇ'nden yüksek puan almak, öğretmenlerin,

öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkmada olumlu davranışlar sergilediklerini göstermektedir.

PDÖ-ÖF-BÇ'nin yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.37-0.78 arasında değiştiği belirlenmiştir. Faktörlerin toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi ise 42.40'dir.

Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla Madde Test Korelasyonu Analizi yapılmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.04 ile 0.67 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

PDÖ-ÖF-BÇ'nün güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa İç Tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değer, ölçeğin tümü için 0.86, alt ölçekler için 0.73-0.91 arasında değiştiği belirlenmiştir.

#### **3.1.4. Verilerin Toplanması**

Veriler, Antalya İli merkez ilçe sınırları içerisindeki okullardan rastgele olarak seçilen resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim ve resmi ve özel özel eğitim merkezi öğretmenlerinden toplanmıştır. Ölçme araçları araştırmacı tarafından, ilgili okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmak üzere okul yönetiminin belirlediği sorumlu kişilere iletilmiş ve aynı yolla geri toplanmıştır. Veriler, 2006–2007 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır.

#### **3.1.5. Verilerin Analizi**

Yapılacak olan istatistiksel analizlerden önce veri matrisinde eksik veri incelemesi yapılmıştır. 237 maddeden oluşan ölçek setinde boş bırakılan madde oranının, madde başına % 0.01 ile % 9 oranında değiştiği tespit edilmiştir. İncelenen maddeye ilişkin eksik verilerin yerine, o maddeye ilişkin tam gözlemlerin ortalaması atanmıştır. Bu işlem sonucunda, tam ve atanmış veriler için elde edilen ortalama, tam verilerle elde edilen ortalamaya eşittir.

Verilerin çözümlenmesinde yapısal eşitlik modelinde (YEM) yer alan yol analizi (path analysis) kullanılarak ölçme modelleri ve yapısal modeller test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yol analizi ile mesleki tükenmişliğe etki eden değişkenler çerçevesinde iki

alternatif model ve bir temel model test edilmiştir. Ayrıca değişkenler arasında ikili ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Verilerin istatistik çözümlerinde SPSS ve LISREL istatistik paket programları kullanılmıştır.

Son yıllarda Yapısal Eşitlik Modeli uygulamalarının sosyal bilimler ve davranış bilimlerindeki öneminin ve kullanıma sıklığının gittikçe arttığı görülmektedir. Örtük değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etme kapasitesi ve ölçme hatalarını kontrol ederken evren parametrelerine yakın değerler vermesi nedeniyle YEM'in kullanışlılığı ve kapsamlı sonuçlar sunabilmesi araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Sümer, 2000).

YEM, ilk defa genetik bilimci Sewell Wright tarafından geliştirilmiştir. Wright, 1918 yılında kemik ölçümlerini tahmin eden bir model geliştirmiştir. Gözlenemeyen değişkenler ilk defa onun bazı çalışmalarında yer almıştır. Sosyal bilimlere YEM'ni ilk defa 1966 yılında Duncan tanıştırmıştır (Hair, Anderson ve Tapham, 1998).

YEM'nin altında çeşitli modelleme yöntemleri vardır. Bunlardan bazıları, örtük (latent), doğrulayıcı (confirmatory) ve yol'dur (path) (Schumacker ve Lomax, 2004).

**Örtük Model (Latent Model):** Ölçüm ve yapısal modelin her ikisinin bir arada kullanıldığı bir modelleme tekniğidir (Schumacker ve Lomax, 2004).

**Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli (Confirmatory Factor Analysis Model):** Sadece ölçüm modelinin kullanılması ile oluşturulan modeldir. Belirli değişkenlerin bir kuram temelinde önceden belirlenmiş faktörler üzerinde ağırlıklı olarak yer alacağı şeklinde bir beklentinin sınanmasıdır (Schumacker ve Lomax, 2004).

**Yol Analiz Modeli (Path Analysis Model):** Gözlenen değişkenlerin kullanıldığı ve bu değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği yapısal modelleme tekniğidir. Yol analizi, gözlenen ve örtük değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik denenceleri sınamaya yarayan regresyon kökenli kapsamlı bir tekniktir (Güzeller, 2005). Yol analizinin geleneksel analiz yöntemleri ile kıyaslandığında çeşitli avantajları vardır.

Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulup yorumlamak amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2003). Korelasyon ve regresyon gibi geleneksel analiz yöntemleri, özellikle temel bir değişkeni

etkilediği düşünölen diğer değişkenlerin etki güçleri ve bu değişkenler arasındaki ilişkinin yapısı söz konusu olduğunda yeterli sonuçlar vermemektedir (Güzeller, 2005). Örneğin, iki değişken için hesaplanan korelasyon katsayısının içerisinde, değişkenlerin tek başına etkisi ve diğer değişkenlerle olan birlikte etkileri yani dolaylı etkiler bulunmaktadır. Bu nedenle, değişkenler arasındaki ilişkilerin tümünün basit korelasyon katsayıları ile açıklanabilmesi mümkün değildir. Bu bakımdan, doğrudan ve dolaylı etkilenme şekillerinin birbirinden ayrılması ve söz konusu ilişkilerin ayrıntılı bir biçimde ortaya konulması gerekmektedir. Bu nedenle, yol analizi tekniği diğer korelasyon tekniklerinin tek başına çözemediği sorunları çözebilmektedir (Şahinler ve Görgölü, 2000). Korelasyon katsayıları -1 ile +1 arasında değişirken, path katsayıları bu sınırların dışına çıkabilmektedir. Yani, path katsayılarının negatif yönlü olanları ve pozitif yönlü olanları birbirlerini dengelemekte ve korelasyon katsayılarını bu sınırlar içinde tutmaktadır. Aynı korelasyona sahip olan değişkenler arasında, farklı path diyagramları çizilebilmekte ve bunlar arasındaki doğrusal ilişkiler farklı şekillerde yorumlanabilmektedir. Sonuç değişkenindeki değişimi açıklayabilmede, modele girebilecek sebep değişkenlerinin seçiminde path katsayılarından yararlanılabilir (Kaşıkçı, 2000).

Benzer şekilde korelasyona dayanan bir yöntem olan regresyon analizi de bir ya da birden fazla değişkenin bir tek değişkenle oluşturdukları varyansın standardize edilmiş biçimde ifade edilmesidir. Çoklu doğrusal regresyon modeli, daha çok bağımlı değişken olan Y'deki değişimi açıklamada etkili olan X bağımsız değişkenlerinin bulunmasına dayanır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin mantıklı bir biçimde tartışılması için pek düşünölmez. Aynı zamanda yol analizinin nedensel ilişkileri açıklayabilme bakımından, doğrusal regresyon modeli yaklaşımından daha üstün olduğu düşünölmektedir (Kaşıkçı, 2000). Araştırmacı, bağımlı değişkenin tahminindeki hatayı mümkün olduğu kadar küçük tutarak, modele girebilecek bağımsız değişkenlerin sayısını azaltmaya çalışır. Bu amaçla, bağımsız değişkenlerin seçiminde bazı istatistik ölçütleri geliştirilmiştir. Bu ölçütlerden birisi de mümkün olan bütün kombinasyonlardır. Bu yöntemde, modele girebilecek bağımsız değişkenlerin hepsinin bütün kombinasyonları belirlenir. Bu kombinasyonlardan hangisinin uygun olduğunun belirlenmesinde kullanılan

ölçütlerden birisi de path katsayılarıdır. Yol analizi ve path katsayıları ile bağımlı değişkendeki değişimin açıklanabilen kısmı ( $R^2$ ) unsurlarına ayrılarak, bunda bağımsız değişkenlerin ayrı ayrı ve birlikte olan etki payları belirlenebildiği için, bütün bağımsız değişkenleri içeren regresyon denklemi analiz edilerek, hangi değişkenin ya da değişkenlerin denkleme girebileceğine karar verilebilir. Bu durumda, yol analizi tekniği ile mümkün olan bütün kombinasyonları denemeye gerek kalmaz. Direkt olarak bütün bağımsız değişkenlerin bulunduğu modelden uygun olan kombinasyon doğru bir şekilde seçilebilir (Kaşıkçı, 2000).

Çoklu regresyon analizinde her bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine doğrudan etkisi söz konusudur. Ancak bazı durumlarda, bağımlı değişken ile bağımsız değişken ya da değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerin yanı sıra dolaylı ilişkilerin varlığı da söz konusu olabilir. Bu durumda klasik regresyon analizi ve korelasyon analizi yetersiz kalmaktadır (Balcı, 2000). Korelasyon analizinin ve regresyon analizinin yetersiz kaldığı bu durumlar, YEM veya yol analizi adı verilen istatistiksel tekniğin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yol analizinde amaç, değişken grupları arasındaki nedensel ilişkilerin önemliliğini ve büyüklüğünü tahmin etmektir. Çoklu regresyon analizinde dikkate alınan varsayımlar altında, bir bağımlı değişken tüm bağımsız değişkenler üzerinden analiz edilirken, yol analizinde her bağımlı değişken her bir bağımsız değişken üzerinden analiz edilmekte yani birden fazla regresyon analizi yapılabilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004).

Güzeller'e (2005) göre, YEM'in geleneksel analiz yöntemlerine göre en önemli üstünlüğü, bağımlı ve bağımsız değişkenler için kesin olarak ölçme hatalarını kapsamayı ve örtük değişkenler arasındaki ilişkileri hesaplamasıdır.

YEM'de kullanılan en önemli kavramlardan birisi örtük değişken, diğeri de gözlenen değişkenlerdir. Örtük değişkenler; zeka, motivasyon, tutum gibi soyut kavramlar ya da psikolojik yapılarıdır. Örtük değişkenleri doğrudan ölçen bir yöntem bulunmamakla birlikte, aynı zamanda değişkenlerin derecesini ölçen bir yöntem de yoktur. Örtük değişkenler, gözlenen değişkenler yardımıyla dolaylı olarak ölçülebilmektedir. Gözlenen

değişkenler, doğrudan ölçülebilen değişkenlerdir (Jöreskog ve Sörbom, 1993: Akt. Şimşek, 2007; Schumacker ve Lomax, 2004).

Yapısal denklem çalışmalarında modele ilişkin tüm ilişkiler beklentiler doğrultusunda çıksa bile, modele ilişkin son değerlendirmeyi yapabilmek için sınanmaya çalışılan model ya da modellerin o model için toplanmış olan veriler için ne derecede uygun olduğuna ilişkin değerlendirme ölçütleri sunan uyum iyiliği istatistiklerine bakılması gerekmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Uyum İyiliği İstatistikleri (Goodness of Fit Indices), her bir modelin bir bütün olarak veriler tarafından kabul edilebilir bir düzeyde desteklenip desteklenmediğine ilişkin yargıya ulaşmamıza olanak tanırlar (Şimşek, 2007, syf.13).

En sık kullanılan uyum istatistiği Ki-Kare'dir ( $\chi^2$ ). Bir modelin kabul edilebilir olması için  $\chi^2$  değerinin anlamlı çıkmaması istenir. Ki-Kare istatistiği, evren kovaryans matrisi ile örneklem kovaryans matrisinin birbiriyle uyuşumuna bakar ve söz konusu değer anlamlı çıkması iki kovaryans matrisinin birbirinden farklı olduğunu gösterir (Tabachnick ve Fidel, 2001: Akt. Şimşek, 2007). Bir başka hesaplama  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine (df) bölünmesiyle yapılır ve bu oranın iki veya altında olması modelin iyi bir model olduğunu, iki ile beş arasında olması modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterir (Kline, 2005; Şimşek, 2007). Ancak bu iki tür değer dışında da birçok uyum iyiliği istatistiği üretilmiştir ve bunlar arasında en yaygın olarak kullanılanlar Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3.** Uyum İyiliği İstatistikleri (Goodness of Fit Indices)

Kriter	Kabul Edilebilir Seviye	Yorum
Ki-kare	Ki-kare tablo değeri	Elde edilen Ki-kare ile tablo değeri karşılaştırılır.
RMSEA (Ortalama Hata Kara Kökü)	< 0.08	0,08'den küçük bir değer iyi bir uyumu gösterir.
RMS	< 0.08	0,08'den küçük bir değer iyi bir uyumu gösterir.
GFI (İyilik Uyum Endeksi)	0 uyumlu değil, 1 tam uyumlu	0,90'den büyük bir değer kabul edilebilir uyumu gösterir.
AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum Endeksi)	0 uyumlu değil, 1 tam uyumlu	0,90' den büyük bir değer kabul edilebilir uyumu gösterir.
NFI (Normlaştırılmış Uyum Endeksi)	0 uyumlu değil, 1 tam uyumlu	0,90' den büyük bir değer kabul edilebilir uyumu gösterir.
NNFI (Normlaştırılmamış Uyum Endeksi)	0 uyumlu değil, 1 tam uyumlu	0,90' den büyük bir değer kabul edilebilir uyumu gösterir.
CFI (Karşılaştırmalı Uyum Endeksi)	0 uyumlu değil, 1 tam uyumlu	0,90' den büyük bir değer kabul edilebilir uyumu gösterir.

**Kaynak:** Kline (2005), Schermelleh-Engel ve Moosbrugger (2003).

Bu uyum iyiliği istatistiklerinden hangisinin kullanılacağına dair alanyazında tam bir uzlaşma bulunmamaktadır (Şimşek, 2007, syf.14). Çok boyutlu işlemler, değişken çeşitliliği, model seçimi ve örnekleme bağlı olacak şekilde yorumlanmaya çalışılan sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin, MacCallum ve Austin (2000) yapmış oldukları geniş bir meta analizi sonucunda, SRMR ve RMSEA'nın kullanılmasını önerirken; Tanaka, Panter, Winborne ve Huba (1990) modelin karmaşıklığını (parsimony) dikkate alan test istatistiklerini tavsiye etmektedirler. Netemeyer, Bearden ve Sharma (2003, syf.151), modeli değerlendirirken sadece GFI ve AGFI değerlerine bağlı kalmanın

sakıncalı olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, alanyazında en sık kullanılan Ki-Kare, RMSEA, RMS, GFI, AGFI, NFI, NNFI VE CFI değerleri ölçüt olarak alınmıştır.

Yapısal eşitlik modelinin ölçme modeli ve yapısal model olmak üzere iki temel ögesi vardır (Hair ve diğ., 1998; Şimşek, 2007). Örtük değişkenlerin genel faktörler olarak kabul edildiği ve bu değişkenler arasında herhangi bir yön belirtmeksizin kurulan modele “ölçme modeli” denir. Ölçme modeli, daha önce alanyazında tanımlanmış bir değişkeni ölçmeye çalışır. Ölçme modelinin amacı, göstergelerin örtük değişkenleri ne oranda temsil ettiğinin saptanması ve örtük değişkenler arasındaki korelasyonların belirtilmesidir. Örtük ya da gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilerin örüntüsünün ve yönünün tanımlanması ile oluşturulan modele “yapısal model” adı verilmektedir. Yapısal model, araştırmacının sınamak istediği modeldir (Güzeller, 2005). Yapısal model, ölçme modeli tarafından doğrulanan yapılar arasındaki ilişkileri araştırır. Yapısal eşitlik modeli çalışmalarında, değişkenler arası ilişkilerin araştırılmasından önce söz konusu değişkenlerin meydana getirdiği ölçme modellerinin test edilmesi gerekmektedir. Yani, her bir değişkenin ölçme modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edildikten sonra, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin teorik olarak tahmin edildiği gibi olup olmadığı araştırılır. Alanyazında tüm değişkenlerin ölçme modellerinin ayrı ayrı test edilmesinin yanı sıra, tüm değişkenlere ait ölçme modellerinin tek bir model içinde test edildiği görülmektedir. (Şimşek, 2007).

Yapısal eşitlik modellerinde sonuçlar tablolar halinde açıklanabileceği gibi, modellere ait şekiller de verilebilmektedir. Bu şekillerde, örtük değişkenler oval ya da daire olarak, gözlenen değişkenler ise kare ya da dikdörtgen olarak gösterilmektedir. Modellerde değişkenler arasındaki ilişkiler oklar ile ifade edilmektedir. Değişkenler arasındaki tek oklar, regresyon denklemindeki regresyon katsayıları gibi değerlendirilir. Değişkenler arasındaki çift yönlü oklar ise, o değişkenlerin arasındaki korelasyonu ifade etmek için kullanılır. Göstergelere dışarıdan uzanan tek yönlü oklar ise bunların hata varyansını betimlemektedir (Byrne, 1998: Akt. Şimşek, 2007).

Yapısal eşitlik modellerinde bağımlı ve bağımsız değişkenleri ifade ederken bazı kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlar, dışsal (exogenous), içsel (endogenous) ve ara (mediated) değişken kavramlarıdır (Akıncı, 2006;

Şimşek, 2007). Dışsal değişken, modelde başka hiçbir değişken tarafından yordanmayan değişkendir. İçsel değişken ise, modelde başka bir değişken ya da değişkenler tarafından yordanan değişkenlerdir (Şimşek, 2007, syf.16-17). İçsel değişkenler içerisinde ara değişkenler de yer almaktadır. Ara değişkenler, diğer dışsal değişkenlerin ya da ara değişkenlerin etkileri ve diğer ara ve bağımlı değişkenlerin nedenleridir (Akıncı, 2006, syf.98).

Tüm analizlerde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4.1. BULGULAR

Özel gereksinimleri olan ve olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin, mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları ve öğrencilerinin problem davranışları tarafından açıklanmasına ilişkin bulgular yapısal eşitlik modeli (YEM) içerisinde yer alan yol analizi (path analysis) ile incelenmiştir. Bu çerçevede, yukarıda belirtilen değişkenler kapsamında, iki alternatif model ve bir temel model tanımlanmıştır. Alternatif modeller yaklaşımında temel amaç, bir dizi değişken ele alındığında, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamada alternatif modeller arasından en çok hangisinin veriler tarafından desteklendiğini belirlemektir (Jöreskog ve Sörbom, 1993: Akt. Şimşek, 2007, syf.3).

Tanımlanan bu modellerin doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin yapılacak analiz öncesinde, modeller içerisinde tanımlanan ölçme modelleri test edilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, değişkenler arası ilişkilerin araştırılmasından önce söz konusu değişkenlerin meydana getirdiği ölçme modellerinin test edilmesi gerekmektedir. Yani, her bir değişkenin ölçme modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edildikten sonra, bu değişkenlerin arasındaki ilişkilerin teorik olarak tahmin edildiği gibi olup olmadığı araştırılmaktadır (Şimşek, 2007).

#### 4.1.1. Ölçme Modellerinin Test Edilmesi İle İlgili Bulgular

Aşağıda, ölçme modellerinin doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin yapılan çözümlenmeler kısaca tanıtılmaktadır.

İki alternatif model ve temel model içerisinde toplam altı ölçme modeli tanımlanmıştır. Bu ölçme modelleri,

- Mesleki tükenmişlik ölçme modeli,
- Mesleki yetkinlik ölçme modeli,
- Mesleki sosyal destek ölçme modeli,
- Problem davranışlar – nedensel faktörler ölçme modeli
- Problem davranışlar – rahatsız edici davranışlar ölçme modeli,
- Problem davranışlar – başa çıkma ölçme modelidir.

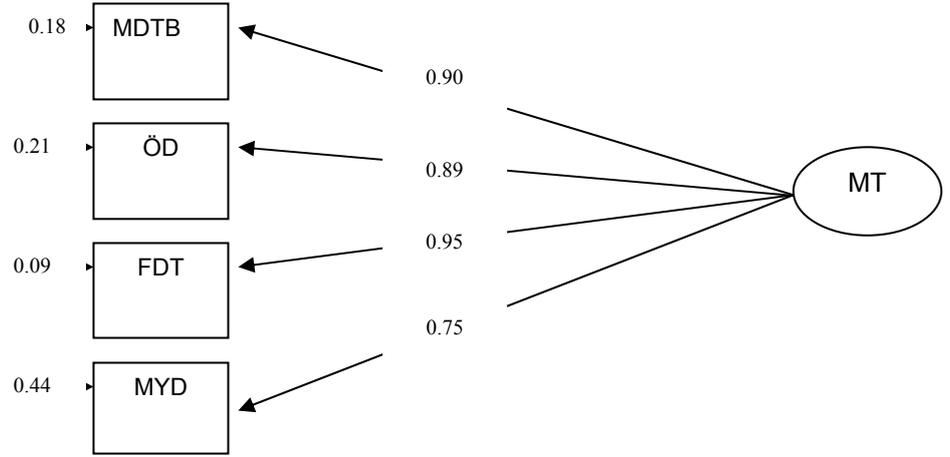
Ölçme modelleri için yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular aşağıdadır:

### **Özel Eğitim Öğretmenleri ile İlgili Ölçme Modelleri**

**1. Mesleki Tükenmişlik Ölçme Modeli:** Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'ne (ÖMTÖ) ait toplam dört alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık (MDTB), Öğrencilere Duyarsızlaşma (ÖD), Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik (FDT), Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma'dır (MYD).

Modelde tanımlanan örtük değişken ise Mesleki Tükenmişlik'tir (MT). Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde gözlenen her bir değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 1'de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Mesleki Tükenmişlik Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 1’de görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.75 ile 0.95 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.09 ile 0.44 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

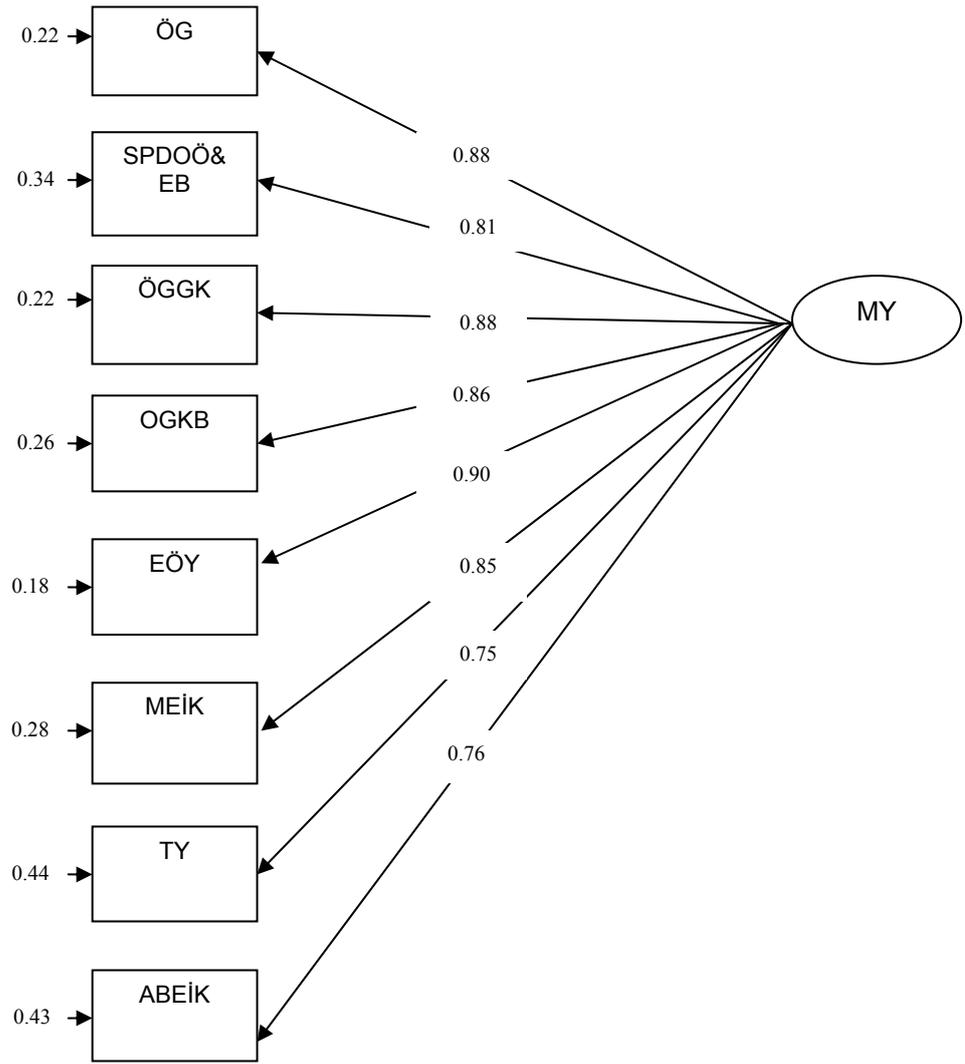
Mesleki tükenmişlik ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(2)}=3.21$  ( $\chi^2/sd=1.6$ ), RMSEA=0.05, RMS=0.01, GFI=0.99, AGFI=0.96, NFI=1.00, NNFI=0.99, CFI=1.00 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2’nin altında, RMSEA değerinin 0.08’in altında, RMS değerinin de 0.08’in oldukça altında olduğu, GFI, AGFI NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90’nın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu durumda, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlenmektedir (Hair ve diğ., 1998). Bu durumda ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

**2. Mesleki Yetkinlik Ölçme Modeli:** Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği’ne (ÖMYÖ) ait toplam sekiz alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü

nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Öğrencileri Güdüleyebilmek (ÖG), Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek (SPDOÖ&EB), Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek (ÖGGK), Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek (OGKB), Etkili Öğretim Yapabilmek (EÖY), Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilmek (MEİK), Teknolojiden Yararlanabilmek (TY) ve Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek'tir (ABEİK).

Modelde tanımlanan örtük değişken ise Mesleki Yetkinlik'tir (MY). Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde gözlenen her bir değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 2'de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Mesleki Yetkinlik Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

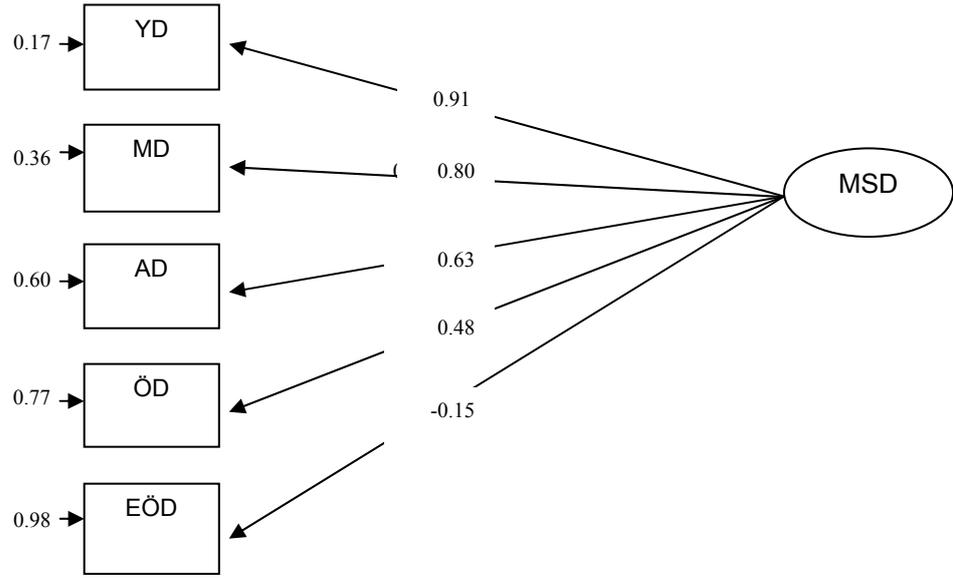
Şekil 2’de görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.75 ile 0.90 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.18 ile 0.44 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

Mesleki yetkinlik ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(18)}=70.35$  ( $\chi^2/sd=3.90$ ), RMSEA=0.11, RMS=0.03, GFI=0.89, AGFI=0.80, NFI=0.97, NNFI=0.96, CFI=0.98 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 3.90 olduğu görülmektedir.  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine (df) oranın iki veya altında olması modelin iyi bir model olduğunu, iki ile beş arasında olması modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). RMSEA değerinin 0.11 olduğu görülmektedir. Kline (2005), RMSEA değerinin 0.08'e kadar iyi bir uyum iyiliği gösterdiğini, 0.10'a kadar da kabul edilebileceğini belirtmiştir. Bu durumda RMSEA değerinin kabul koşulunun bir miktar üstünde olduğu görülmektedir. RMS değerinin 0.08'in oldukça altında olduğu, GFI, AGFI değerlerinin 0.90'ın bir miktar altında oldukları, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin ise 0.90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Modele ait uyum indekslerine genel olarak bakıldığında çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşulunu karşıladığı görülmüştür. Bu çerçevede tanımlanan ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

**3. Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli:** Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'ne (ÖMSDÖ) ait toplam beş alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler, Yönetim Desteği (YD), Meslektaş Desteği (MD), Aile Desteği (AD), Öğrenci Desteği (ÖD), Etkili Öğretim Desteği'dir (EÖD). Modelde tanımlanan örtük değişken ise Mesleki Sosyal Destek'tir (MSD).

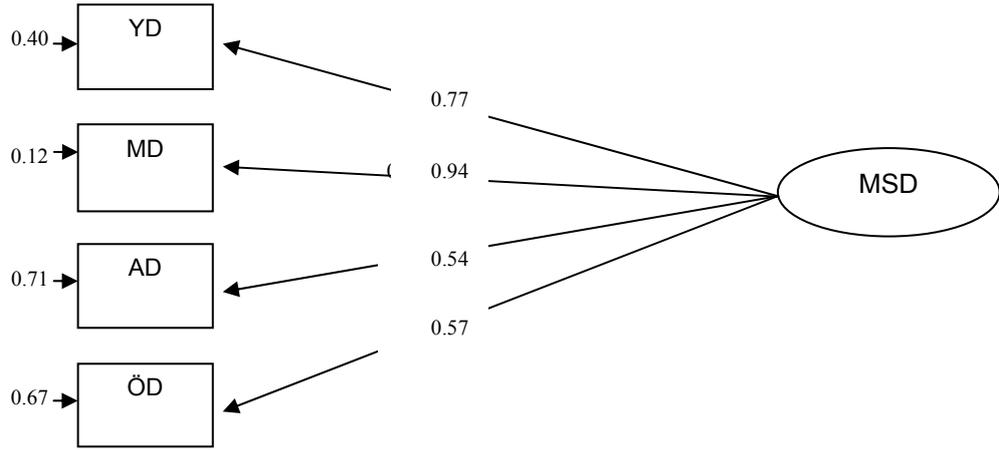
Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 3.a.'da gösterilmiştir.



**Şekil 3.a.** Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 3.a.'da görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının -0.15 ile 0.91 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.17 ile 0.98 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerden Etkili Öğretim Desteği (EÖD) gözlenen değişkeninin örtük değişkeni açıklamada  $\beta$  katsayısının t değeri 0.95 güven seviyesinde anlamsız ( $t = -1.73$ ;  $p > 0.05$ ) olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu değişken çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir.

Etkili Öğretim Desteği (EÖD) çıkartıldıktan sonra yapılan analiz sonuçları aşağıda Şekil 3.b.'de verilmiştir.



**Şekil 3.b.** Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

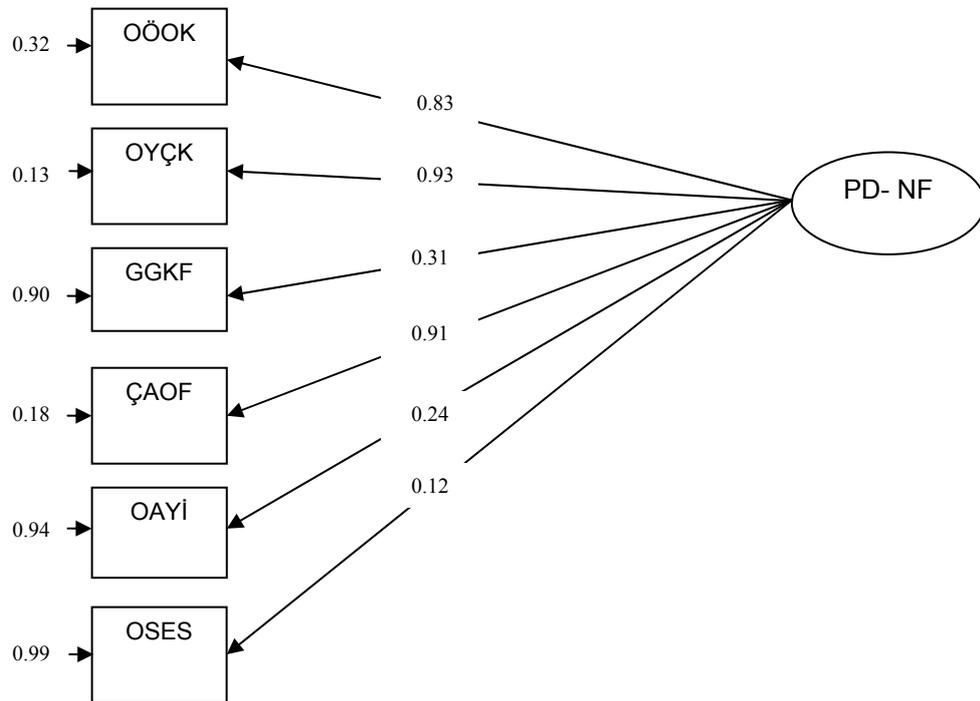
Şekil 3.b.'de görüldüğü üzere, Etkili Öğretim Desteği (EÖD) çıkartıldıktan sonra ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.54 ile 0.94 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.12 ile 0.71 arasında değiştiği görülmektedir. EÖD değişkeni atıldıktan sonra, bütün gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

Mesleki sosyal destek ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(1)}=0.24$  ( $\chi^2/sd=0.24$ ), RMSEA=0.00, RMS=0.01, GFI=1.00, AGFI=0.99, NFI=1.00, NNFI=1.00, CFI=1.00 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2'nin altında olduğu, RMSEA değerinin 0.08'in altında olduğu, RMS değerinin 0.08'in altında olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlenmektedir (Hair ve diğ., 1998). Bu durumda ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

**4. Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler Ölçme Modeli:** Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörleri'ne (PDÖ-ÖF-NF) ait toplam altı alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Olumsuz Öğretmen ve Okul Koşulları (OÖOK), Olumsuz Yakın Çevresel Koşullar (OYÇK), Gelişim Geriliği ve Kalıtsal Faktörler (GGKF), Çocukla ve Aileyle İlgili Olumsuz Faktörler (ÇAOF), Olumsuz Aile Yapısı ve İşlevleri (OAYİ), Olumsuz Sosyo-Ekonomik Sorunlar'dır (OSES). Modelde tanımlanan örtük değişken ise Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler'dir (PD-NF).

Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 4'de gösterilmiştir.



**Şekil 4.** Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 4'de görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.12 ile 0.93 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.13 ile 0.99 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

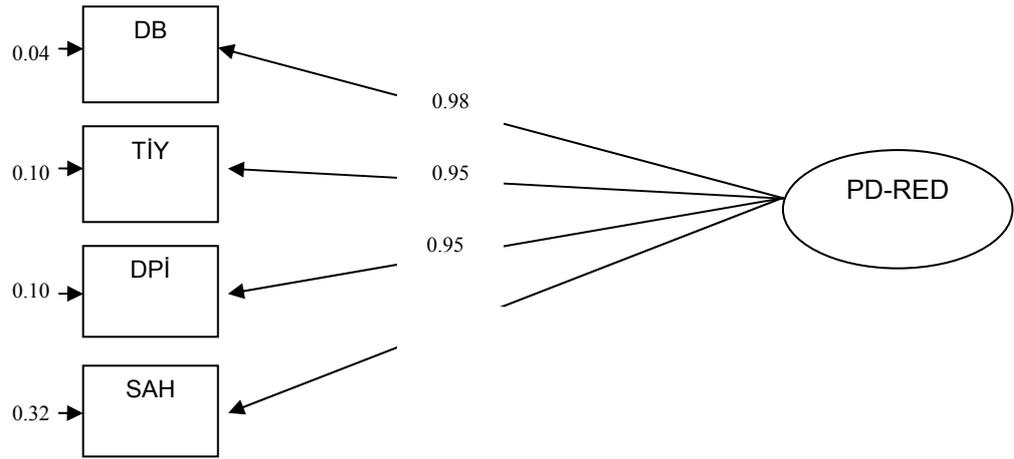
Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(7)}=20.03$  ( $\chi^2/sd=2.86$ ), RMSEA=0.09, RMS=0.05, GFI=0.97, AGFI=0.91, NFI=0.97, NNFI=0.95, CFI=0.98 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2.86 olduğu, RMSEA değerinin 0.08'in bir miktar üstünde olduğu görülmektedir. Kline (2005), RMSEA değerinin 0.10'a kadar kabul edilebileceğini belirtmiştir. RMS değerinin 0.08'in altında olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Modele ait uyum indekslerine genel olarak bakıldığında, çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşulunu karşıladığı görülmüştür. Bu çerçevede tanımlanan ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

##### **5. Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar Ölçme Modeli:**

Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Rahatsız Edici Davranışlar'a (PDÖ-ÖF-RED) ait toplam dört alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Davranım Bozukluğu (DB), Toyluk ve İçer Yönelim (TİY), Dikkat Problemleri ve İmpulsivite (DPI) ve Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik'tir (SAH). Modelde tanımlanan örtük değişken ise Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar'dır (PD-RED).

Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 5'de gösterilmiştir.



**Şekil 5.** Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 5’de görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.83 ile 0.98 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.04 ile 0.32 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

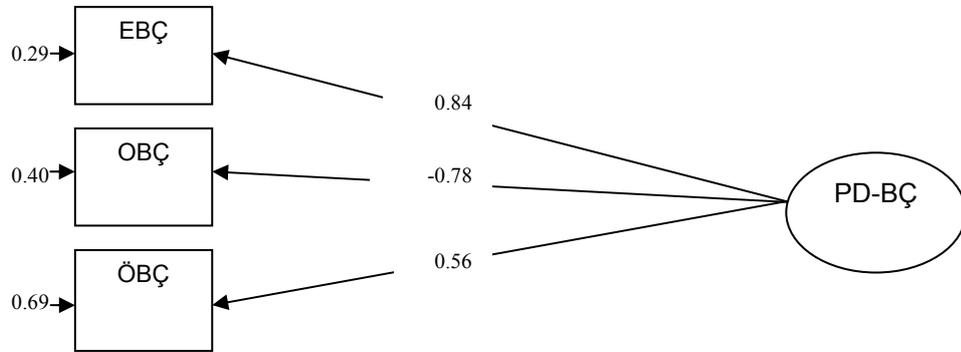
Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(2)}=0.10$  ( $\chi^2/sd=0.05$ ), RMSEA=0.00, RMS=0.01, GFI=1.00, AGFI=1.00, NFI=1.00, NNFI=1.00, CFI=1.00 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2’nin altında olduğu, RMSEA değerinin 0.08’in altında olduğu, RMS değerinin 0.08’in altında olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90’ın üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlenmektedir (Hair ve diğ., 1998). Bu durumda ölçme modelinin doğrulandığı söylenebilir.

**6. Problem Davranışlar-Başa Çıkma Ölçme Modeli:** Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma’ya (PDÖ-ÖF-BÇ) ait toplam üç alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken

olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Etkili Başa Çıkma (EBÇ), Olumsuz Başa Çıkma (OBÇ), Önleyici Başa Çıkma'dır (ÖBÇ). Modelde tanımlanan örtük değişken ise Problem Davranışlar-Başa Çıkma'dır (PD-BÇ).

Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 6'da gösterilmiştir.



**Şekil 6.** Problem Davranışlar-Başa Çıkma Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 6'da görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının -0.78 ile 0.84 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.29 ile 0.69 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

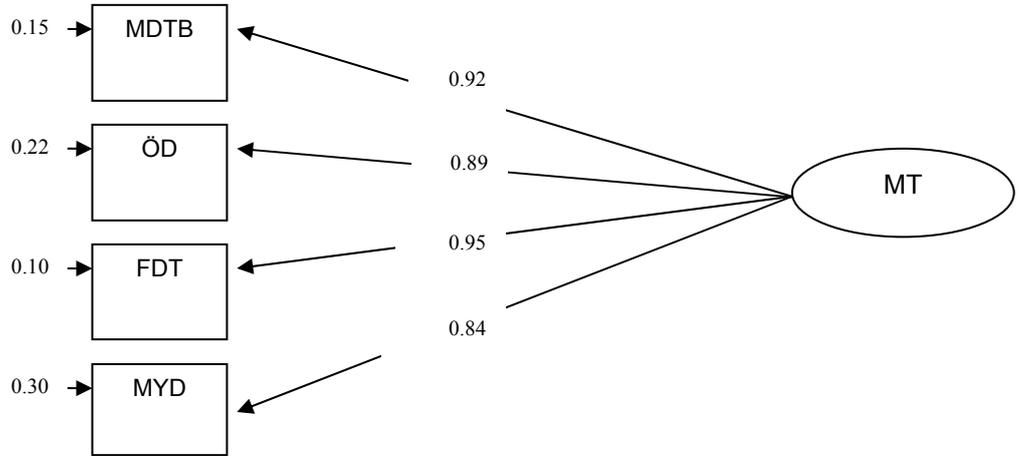
Problem Davranışlar-Başa Çıkma ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(0)}=0.00$  ( $\chi^2/sd=0.00$ ), RMSEA=.000 olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, ölçme modelinin doymuş model şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

## Genel Eğitim Öğretmenleri ile İlgili Ölçme Modelleri

**1. Mesleki Tükenmişlik Ölçme Modeli:** Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği'ne (ÖMTÖ) ait toplam dört alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık (MDTB), Öğrencilere Duyarsızlaşma (ÖD), Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik (FDT), Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma'dır (MYD).

Modelde tanımlanan örtük değişken ise Mesleki Tükenmişlik'tir (MT). Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde gözlenen her bir değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 7'de gösterilmiştir.



**Şekil 7.** Mesleki Tükenmişlik Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 7'de görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.84 ile 0.95 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.10 ile 0.30 arasında

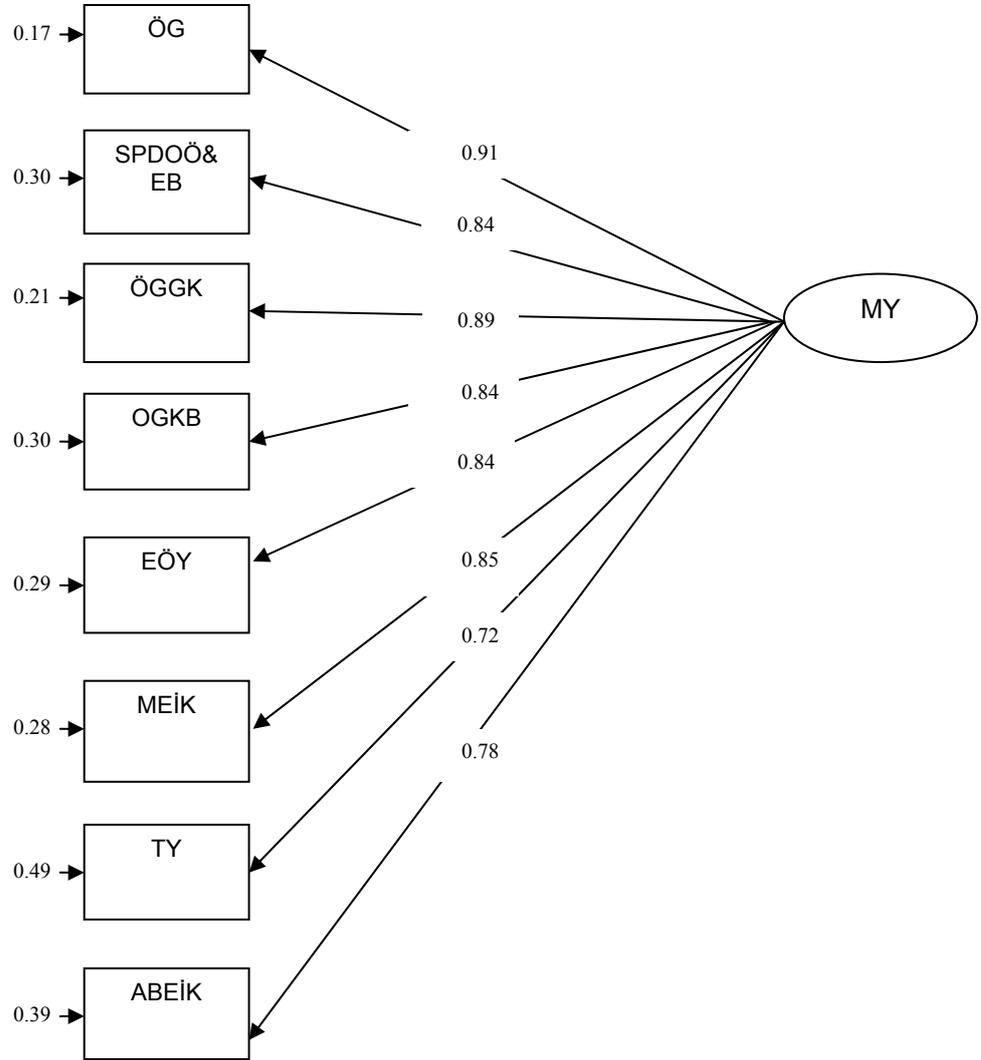
değiştii görölmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

Mesleki tükenmişlik ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(1)}=2.30$  ( $\chi^2/sd=2.3$ ), RMSEA=0.07, RMS=0.01, GFI=1.00, AGFI=0.95, NFI=1.00, NNFI=0.99, CFI=1.00 olduğu görölmüştür. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2 civarında, RMSEA değerinin 0.08'in altında, RMS değerinin de 0.08'in oldukça altında olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'nın üzerinde olduğu görölmüştür. Bu durumda, elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlenmektedir (Hair ve diğ., 1998). Bu durumda ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

**2. Mesleki Yetkinlik Ölçme Modeli:** Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği'ne (ÖMYÖ) ait toplam sekiz alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Öğrencileri Güdüleyebilmek (ÖG), Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek (SPDOÖ&EB), Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek (ÖGGK), Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek (OGKB), Etkili Öğretim Yapabilmek (EÖY), Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilmek (MEİK), Teknolojiden Yararlanabilmek (TY) ve Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek'tir (ABEİK).

Modelde tanımlanan örtük değişken ise Mesleki Yetkinlik'tir (MY). Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 8'de gösterilmiştir.



**Şekil 8.** Mesleki Yetkinlik Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 8’de görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.72 ile 0.91 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.17 ile 0.49 arasında

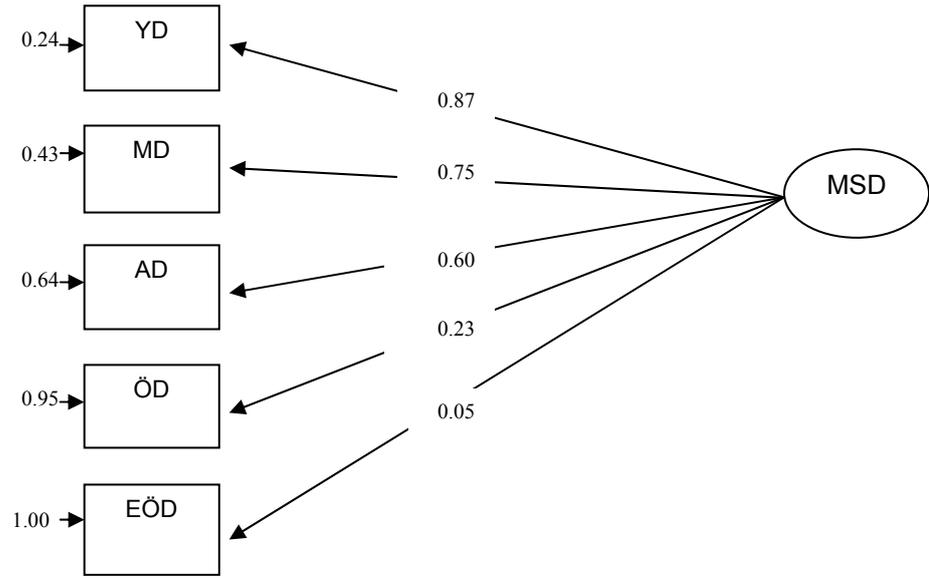
değiştii görölmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

Mesleki yetkinlik ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(19)}=65.88$  ( $\chi^2/sd=3.47$ ), RMSEA=0.10, RMS=0.03, GFI=0.94, AGFI=0.88, NFI=0.98, NNFI=0.98, CFI=0.99 olduğu görölmüştür. Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 3.47 olduğu görölmektedir.  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine (df) oranın iki veya altında olması modelin iyi bir model olduğunu, iki ile beş arasında olması modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). RMSEA değerinin 0.08'in üstünde olduğu görölmektedir. Kline (2005), RMSEA değerinin 0.10'a kadar kabul edilebileceğini belirtmiştir. RMS değerinin 0.08'in oldukça altında olduğu, AGFI değerinin 0.90'nın bir miktar altında olduğu, GFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin ise 0.90'ın üzerinde olduğu görölmüştür. Modele ait uyum indekslerine genel olarak bakıldığında, çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşulunu karşıladığı görölmüştür. Bu çerçevede tanımlanan ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

**3. Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli:** Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'ne (ÖMSDÖ) ait toplam beş alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler, Yönetim Desteği (YD), Meslektaş Desteği (MD), Aile Desteği (AD), Öğrenci Desteği (ÖD), Etkili Öğretim Desteği'dir (EÖD). Modelde tanımlanan örtük değişken ise Mesleki Sosyal Destek'tir (MSD).

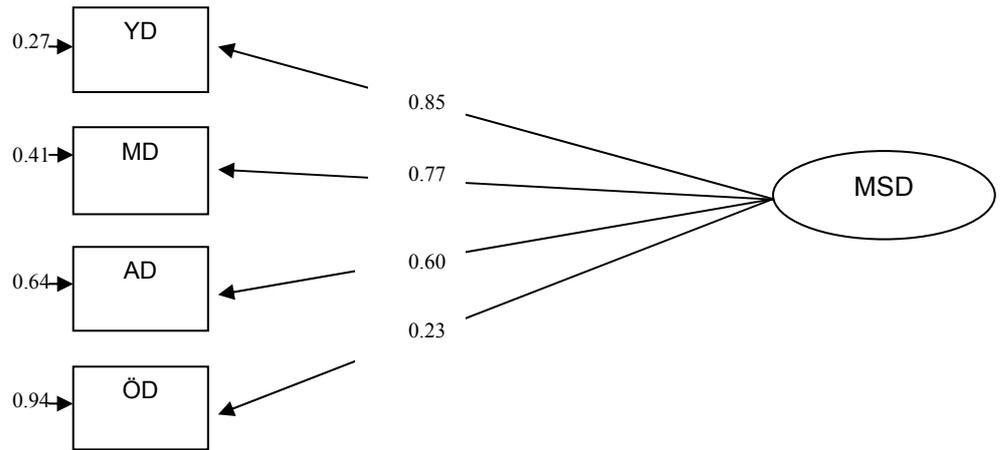
Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 9.a.'da gösterilmiştir.



**Şekil 9.a.** Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 9.a.'da görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.05 ile 0.87 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.24 ile 1.00 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerden Etkili Öğretim Desteği (EÖD) gözlenen değişkeninin örtük değişkeni açıklamada  $\beta$  katsayısının t değeri 0.95 güven seviyesinde anlamsız ( $t = - 0.072$ ;  $p > 0.05$ ) olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu değişken çıkartılarak analiz tekrar edilmiştir.

Etkili Öğretim Desteği (EÖD) çıkartıldıktan sonra yapılan analiz sonuçları aşağıda Şekil 9.b.'de verilmiştir.



**Şekil 9.b.** Mesleki Sosyal Destek Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 9.b.'de görüldüğü üzere, Etkili Öğretim Desteği (EÖD) çıkartıldıktan sonra ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.23 ile 0.85 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.27 ile 0.94 arasında değiştiği görülmektedir. EÖD değişkeni atıldıktan sonra, bütün gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

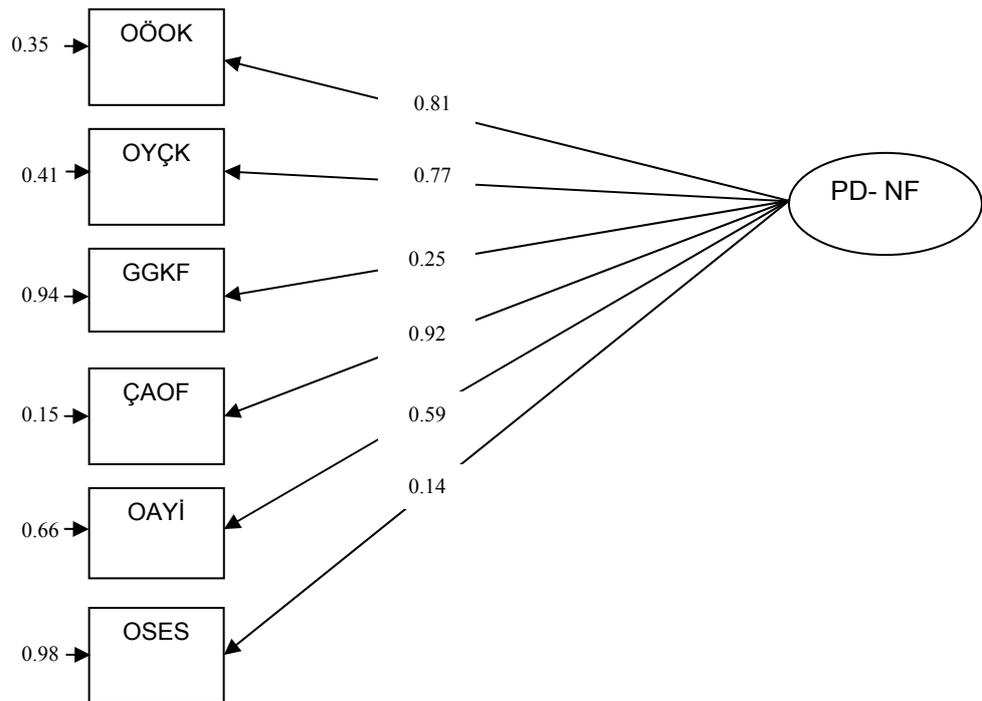
Mesleki sosyal destek ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(2)}=1.65$  ( $\chi^2/sd=0.82$ ), RMSEA=0.00, RMS=0.01, GFI=1.00, AGFI=0.98, NFI=0.99, NNFI=1.00, CFI=1.00 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2'nin altında olduğu, RMSEA değerinin 0.08'in altında olduğu, RMS değerinin 0.08'in altında olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlenmektedir (Hair ve diğ., 1998). Bu durumda ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

**4. Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler Ölçme Modeli:** Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörleri'ne (PDÖ-ÖF-NF) ait toplam altı alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör

toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Olumsuz Öğretmen ve Okul Koşulları (OÖOK), Olumsuz Yakın Çevresel Koşullar (OYÇK), Gelişim Geriliği ve Kalıtsal Faktörler (GGKF), Çocukla ve Aileyle İlgili Olumsuz Faktörler (ÇAOF), Olumsuz Aile Yapısı ve İşlevleri (OAYİ), Olumsuz Sosyo-Ekonomik Sorunlar'dır (OSES). Modelde tanımlanan örtük değişken ise Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler'dir (PD-NF).

Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 10'da gösterilmiştir.



**Şekil 10.** Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 10'da görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.14 ile 0.92 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.15 ile 0.98 arasında

değiştii görölmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

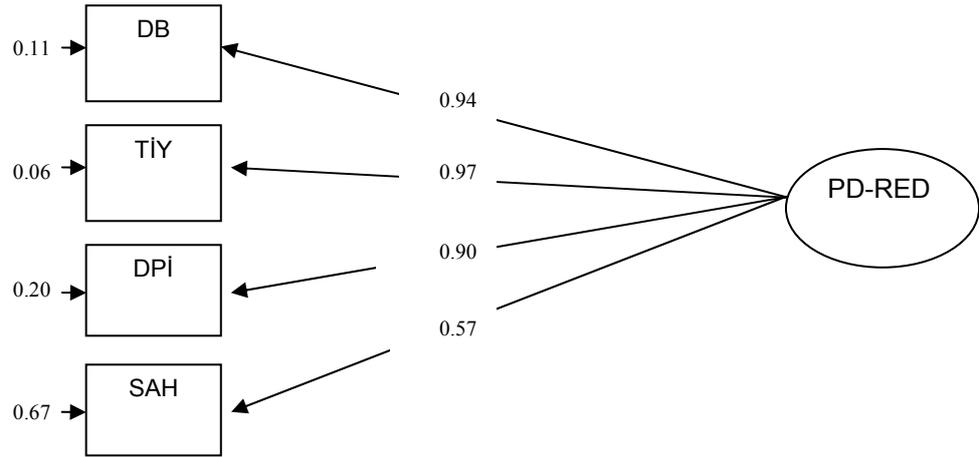
Problem Davranışlar-Nedensel Faktörler ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(7)}=20.12$  ( $\chi^2/sd=2.87$ ), RMSEA=0.08, RMS=0.03, GFI=0.97, AGFI=0.92, NFI=0.97, NNFI=0.95, CFI=0.98 olduğu görölmüştür. Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2.87 olduğu, RMSEA değerinin 0.08 olduğu, RMS değerinin 0.08'in altında olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olduğu görölmüştür. Elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlenmektedir (Hair ve diğ., 1998). Bu durumda ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

##### **5. Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar Ölçme Modeli:**

Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Rahatsız Edici Davranışlar'a (PDÖ-ÖF-RED) ait toplam dört alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Davranım Bozukluğu (DB), Toyluk ve İçe Yönelim (TİY), Dikkat Problemleri ve İmpulsivite (DPI) ve Saldırganlık ve Aşırı Hareketlilik'tir (SAH). Modelde tanımlanan örtük değişken ise Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar'dır (PD-RED).

Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 11'de gösterilmiştir.



**Şekil 11.** Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 11’de görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının 0.57 ile 0.97 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.06 ile 0.67 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

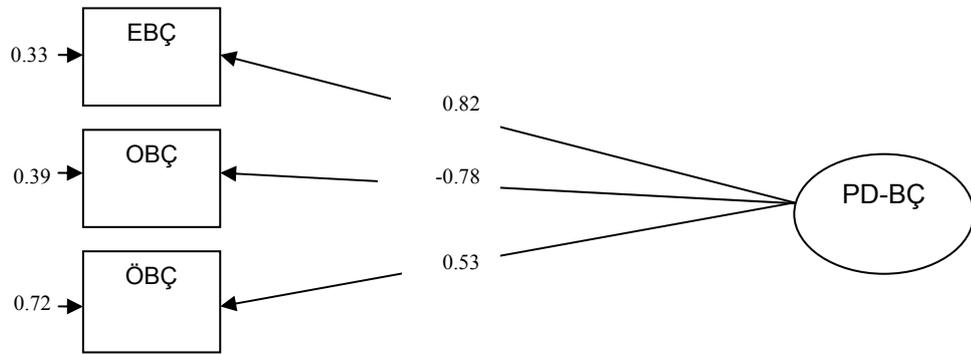
Problem Davranışlar-Rahatsız Edici Davranışlar ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(1)}=0.19$  ( $\chi^2/sd=0.19$ ), RMSEA=0.00, RMS=0.01, GFI=1.00, AGFI=1.00, NFI=1.00, NNFI=1.00, CFI=1.00 olduğu görülmüştür. Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2’nin altında olduğu, RMSEA değerinin 0.08’in altında olduğu, RMS değerinin 0.08’in altında olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90’ın üzerinde olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, tüm uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde oldukları gözlenmektedir (Hair ve diğ., 1998). Bu durumda ölçme modelinin doğrulandığı ifade edilebilir.

**6. Problem Davranışlar-Başa Çıkma Ölçme Modeli:** Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma’ya (PDÖ-ÖF-BÇ) ait toplam

üç alt ölçek bulunmaktadır. Tanımlanan ölçme modelinde faktör toplam puanları gözlenen değişken, ölçeğin ölçtüğü nihai özellik ise örtük değişken olarak tanımlanmıştır. Burada örtük değişkenler (faktörler) elipslerle, gözlenen değişkenler de karelerle gösterilmiştir.

Bu çerçevede gözlenen değişkenler; Etkili Başa Çıkma (EBÇ), Olumsuz Başa Çıkma (OBÇ), Önleyici Başa Çıkma'dır (ÖBÇ). Modelde tanımlanan örtük değişken ise Problem Davranışlar-Başa Çıkma'dır (PD-BÇ).

Yapılan analiz sonucunda ölçme modelinde her bir gözlenen değişkenin örtük değişkeni açıklama oranları ve gözlenen değişkenlere ilişkin hata varyansları aşağıda Şekil 12'de gösterilmiştir.



**Şekil 12.** Problem Davranışlar-Başa Çıkma Ölçme Modeli Açıklama Oranları ve Hata Varyansları

Şekil 12'de görüldüğü üzere, ölçme modelinde tanımlanan gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklama oranlarının -0.78 ile 0.82 arasında; gözlenen değişkenlerin hata varyanslarının ise 0.33 ile 0.72 arasında değiştiği görülmektedir. Gözlenen değişkenlerin örtük değişkeni açıklamada yeterli t değerleri verdiği tespit edilmiştir.

Problem Davranışlar-Başa Çıkma ölçme modelinin uyum indekslerine bakıldığında,  $\chi^2_{(0)}=0.00$  ( $\chi^2/sd=0.00$ ), RMSEA=.000 olduğu görülmüştür. Elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, ölçme modelinin doymuş model şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

#### 4.1.2. Alternatif Modellerin ve Temel Modelin Test Edilmesi ile İlgili Bulgular

Her bir değişkenin ölçme modelinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edildikten sonra, bu değişkenlerin arasındaki ilişkileri ortaya koyan yapısal modeller ortaya konmuştur.

Alanyazın incelendiğinde, mesleki tükenmişliğin oluşmasına neden olan en önemli faktörlerin; öğretmenlerin **mesleki yetkinlik inançları**, **mesleki sosyal destek algıları** ve **öğrencilerin problem davranışları** olduğu gözlenmektedir (Bkz. Tablo 1).

##### Birinci Alternatif Model

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, mesleki tükenmişlikle ilişkisi olduğu düşünülen mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek algısı ve öğrencilerin problem davranışları değişkenlerinin bir bütün olarak ele alındığı bir model, birinci alternatif yapısal model olarak tanımlanmış ve doğruluğu her iki öğretmen grubunda da test edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının mesleki tükenmişlik düzeylerini etkilediğini ortaya koyan pek çok araştırma vardır (Örn., Anderson ve Iwanicki, 1984; Bandura, 1997; Brouwers, Evers ve Tomic, 2001; Brouwers ve Tomic, 2000; Byrne, 1994; Friedman ve Farber, 1992; Grau, Salanova ve Peiro, 2001; Kaner ve diğerleri, 2007a; Labone, 2005).

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir diğer önemli faktör ise mesleki sosyal destek algılarıdır. Araştırmalar, düşük mesleki sosyal destek algısının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir diğer önemli faktör ise mesleki sosyal destek algılarıdır. Araştırmalar, düşük mesleki sosyal destek algısının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arttırdığını ortaya koymaktadır (Örn., Abel ve Sewell, 1999; Burke, Greenglass ve Schwarzer, 1996; Dworkin, Saha ve Hill, 2003; Male ve May, 1997; Mazur ve Lynch, 1989; Sarros ve Sarros, 1992; Torun, 1995; Tümkaya, 1996; Zabel ve Zabel, 1982).

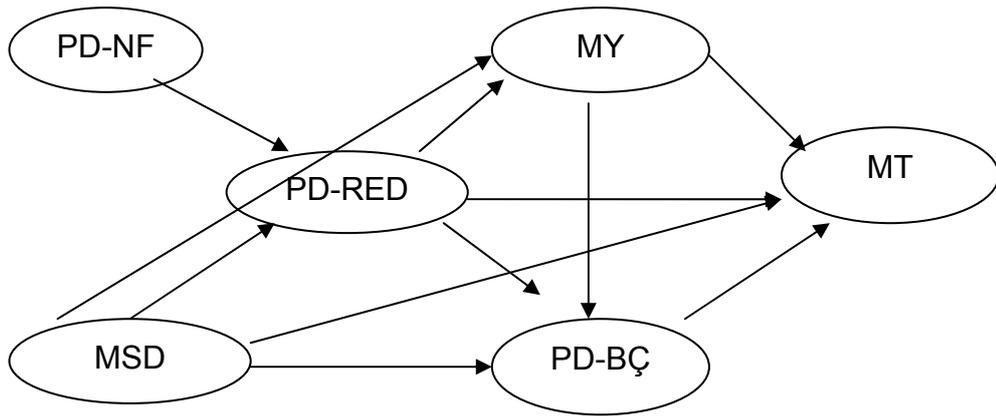
Öğrencilerde gözlenen davranış problemleri öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olan bir diğer önemli faktördür (Örn., Friedman, 1995; Gold, 1985; Hastings ve Bham, 2003; Hock, 1988; Kaner ve diğerleri, 2007a; Morin ve Battalino, 2004; Pierce ve Molloy, 1990; Tümkaya, 1996, 1999; Whiteman, Young ve Fisher, 2001).

Öğretmenlerin mesleki destek algıları, öğrencilerinin problem davranışlarından rahatsız olma düzeylerini ve problem davranışlarla başa çıkma becerilerini etkilemektedir (Griffith, Steptoe ve Croypley, 1999; Hardy, 1999; Younghusband, 2006).

Araştırmalar, öğrencilerin davranış problemlerinin öğretmenlerinin yetkinlik inançlarını olumsuz etkilediğini ve öğretmenlerin yetkinlik inançlarının problem davranışlarla başa çıkma becerilerini etkilediğini ortaya koymaktadır (Atıcı, 2001; Edwards, 1993; Veenman, 1984).

Yukarıdaki araştırmalar doğrultusunda, bu değişkenleri bir bütün olarak ele alan bir alternatif model ortaya konmuştur ve bu modelin doğruluğu test edilmiştir.

Şekil 13'de doğruluğu test edilecek olan birinci alternatif modeldeki değişkenler arası ilişkiler gösterilmektedir.



**Şekil 13.** Birinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

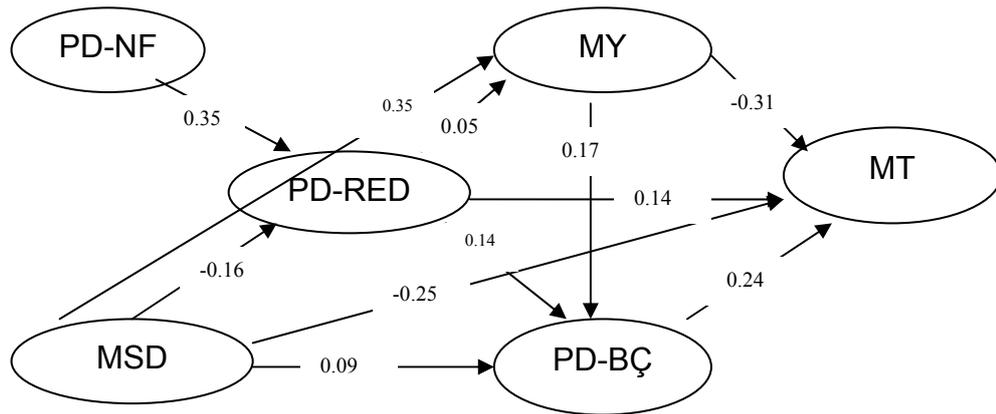
Şekil 13'de görüldüğü gibi, birinci alternatif yapısal modelde altı örtük değişken tanımlanmıştır. Bunlar, mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek, problem davranışlar–nedensel faktörler, problem

davranışlar–rahatsız edici davranışlar, problem davranışlar–başa çıkma değişkenleridir.

Bu modelde, mesleki sosyal destek ve problem davranışlar–nedensel faktörler bağımsız dışsal değişkenlerdir. Problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar, mesleki sosyal destek ve problem davranışlar–nedensel faktörler değişkenleri tarafından yordanan bağımlı aracı içsel değişkendir. Problem davranışlar–başa çıkma, mesleki yetkinlik, mesleki tükenmişlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar tarafından yordanan bağımlı aracı içsel değişkendir. Mesleki yetkinlik değişkeni, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ve mesleki sosyal destek tarafından yordanan bağımlı aracı içsel değişkenlerdir. Mesleki tükenmişlik değişkeni ise, mesleki sosyal destek, mesleki yetkinlik, problem davranışlar–başa çıkma, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar değişkenleri tarafından yordanan bağımlı ve içsel değişken değişkendir.

### 1) Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Bulgular

Şekil 14’de özel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modeldeki değişkenler arası ilişkiler verilmiştir.



**Şekil 14.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

Özel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

<b>Değişkenler Arası İlişkiler</b>	<b><math>\beta</math> katsayısı</b>	<b>t değeri</b>
Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	-0.31	-4.38
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	-0.25	-3.40
Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Mesleki Tükenmişlik	0.14	2.17
Problem Davranışlar–Başa Çıkma → Mesleki Tükenmişlik	0.24	3.19
Problem Davranışlar–Nedensel Faktörler → Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar	0.35	4.85
Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar	-0.16	-2.18
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	0.35	4.67
Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Mesleki Yetkinlik	0.05	0.67
Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.09	1.01
Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.14	1.80
Mesleki Yetkinlik → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.17	2.09
<b>Uyum İndeksleri</b>		
$\chi^2$		942.45
d.f.		365
P değeri		0.00
RMSEA		0.08
RMS		0.15
GFI		0.76
AGFI		0.72
NFI		0.87
NNFI		0.89
CFI		0.90

Tablo 4'deki özel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2_{(365)} = 942.45$ ,  $\chi^2/sd = 2.58$ , RMSEA= 0.08, RMS=0.15, GFI= 0.76, AGFI=0.72, NFI=0.87, NNFI=0.89, CFI=0.90 olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2 civarına olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin 0.08 olduğu, RMS değerinin 0.08'in oldukça üzerinde olduğu, GFI, AGFI, NFI, NNFI değerlerinin 0.90'ın altında, CFI değerinin ise 0.90 olduğu görülmüştür. Modele ait uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2/sd$  oranı, RMSEA ve CFI değerleri dışındaki uyum indekslerinin kabul değeri koşulunu karşılamadığı görülmüştür.

Yapılar arasındaki ilişkileri gösteren  $\beta$  katsayılarına bakıldığında ise, mesleki yetkinlik ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = -0.31$ ;  $t = -4.38$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = -0.25$ ;  $t = -3.40$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = 0.14$ ;  $t = 2.17$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–başça çıkma ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = 0.24$ ;  $t = 3.19$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–nedensel faktörler ile problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ( $\beta = 0.35$ ;  $t = 4.85$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ( $\beta = -0.16$ ;  $t = -2.18$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik ( $\beta = 0.35$ ;  $t = 4.67$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik ( $\beta = 0.05$ ;  $t = 0.67$ ;  $p > 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başça çıkma ( $\beta = 0.09$ ;  $t = 1.01$ ;  $p > 0.05$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başça çıkma ( $\beta = 0.14$ ;  $t = 1.80$ ;  $p > 0.05$ ), mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başça çıkma ( $\beta = 0.17$ ;  $t = 2.09$ ;  $p < 0.05$ ) olduğu görülmektedir.

Problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik ( $t = 0.67 < 1.96$ ), mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başça çıkma ( $t = 1.01 < 1.96$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başça çıkma ( $t = 1.80 < 1.96$ ), örtük değişkenleri arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmaması ve uyum indekslerinin çoğunun kabul değeri koşulunu karşılamaması nedeniyle öngörülen bu model doğrulanmamaktadır.

Tablo 5'de özel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modele ilişkin hipotezlerin kabul durumları verilmiştir.

**Tablo 5.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları

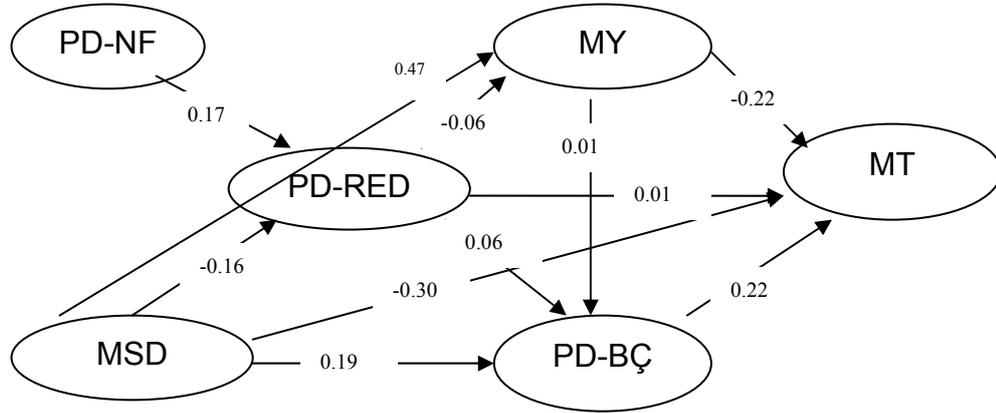
Hipotezler	Hipotezleştirilen İlişkiler	Hipotezlerin Durumu
H <sub>1A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1C</sub>	Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1D</sub>	Problem Davranışlar–Başa Çıkma → Mesleki Tükenmişlik	Red
H <sub>3B</sub>	Problem Davranışlar–Nedensel Faktörler → Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar	Kabul
H <sub>3A</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar	Kabul
H <sub>2A</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	Kabul
H <sub>2B</sub>	Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Mesleki Yetkinlik	Red
H <sub>4B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Red
H <sub>4C</sub>	Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Red
H <sub>4A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Kabul

Tablo 5’de görüldüğü gibi, özel eğitim öğretmenleri için problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başa çıkma arasındaki  $\beta$  katsayılarının t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamsız olduğu için H<sub>2B</sub>, H<sub>4B</sub>, H<sub>4C</sub> reddedilmiştir. Ayrıca problem davranışlar–başa çıkma ile mesleki tükenmişlik arasındaki  $\beta$  katsayılarının t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde

anlamli olmasına ragmen aralarındaki iliski  $H_{1D}$  hipotezinin tersi yonunde olduğu iin  $H_{1D}$  hipotezi de reddedilmiştir.

## 2) Genel Eğitim Öğretmenleri İin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Bulgular

Şekil 15'de genel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modeldeki değişkenler arası iliskiler verilmiştir.



**Şekil 15.** Genel Eğitim Öğretmenleri İin Birinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

Genel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modeline ilişkin uyum indeksleri Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

<b>Değişkenler Arası İlişkiler</b>	<b>β katsayısı</b>	<b>t değeri</b>
Mesleki Yetkinlik→ Mesleki Tükenmişlik	-0.22	-2.99
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	-0.30	-3.77
Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar→ Mesleki Tükenmişlik	0.01	0.22
Problem Davranışlar–Başa Çıkma→Mesleki Tükenmişlik	0.22	3.11
Problem Davranışlar–Nedensel Faktörler → Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar	0.17	2.40
Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar	-0.16	-2.15
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	0.47	6.67
Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Mesleki Yetkinlik	-0.06	-0.96
Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.19	2.09
Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.06	0.77
Mesleki Yetkinlik→ Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.01	0.13
<b>Uyum İndeksleri</b>		
$\chi^2$		1111.86
d.f.		365
P değeri		0.00
RMSEA		0.09
RMS		0.15
GFI		0.76
AGFI		0.71
NFI		0.86
NNFI		0.88
CFI		0.89

Tablo 6'daki genel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2_{(365)} = 1111.86$ ,  $\chi^2/sd = 3.04$ , RMSEA= 0.09, RMS=0.15, GFI= 0.76, AGFI=0.71, NFI=0.86, NNFI=0.88, CFI=0.89 olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 3 civarına olduğu görülmektedir. Şimşek (2007),  $\chi^2$  değerinin serbestlik derecesine (df) oranın iki veya altında olmasının modelin iyi bir model olduğunu, iki ile beş arasında olmasının ise modelin kabul edilebilir bir uyum iyiliğine sahip olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. RMSEA değerinin 0.09 olduğu görülmektedir. Kline (2005), RMSEA değerinin 0.08'e kadar iyi bir uyum iyiliği gösterdiğini, 0.10'a kadar da kabul edilebileceğini belirtmiştir. RMS değeri 0.08'in oldukça üzerindedir. GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın altında olduğu görülmüştür. Bu durumda, modele ait uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2/sd$  oranı ve RMSEA değeri dışındaki uyum indekslerinin kabul değeri koşulunu karşılamadığı görülmüştür.

Yapılar arasındaki ilişkileri gösteren  $\beta$  katsayılarına bakıldığında, mesleki yetkinlik ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = -0.22$ ;  $t = -2.99$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = -0.30$ ;  $t = -3.77$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = 0.01$ ;  $t = 0.22$ ;  $p > 0.05$ ), problem davranışlar–başa çıkma ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = 0.22$ ;  $t = 3.11$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–nedensel faktörler ile problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ( $\beta = 0.17$ ;  $t = 2.40$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ( $\beta = -0.16$ ;  $t = -2.15$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik ( $\beta = 0.47$ ;  $t = 6.67$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik ( $\beta = -0.06$ ;  $t = -0.96$ ;  $p > 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma ( $\beta = 0.19$ ;  $t = 2.09$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başa çıkma ( $\beta = 0.06$ ;  $t = 0.77$ ;  $p > 0.05$ ), mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başa çıkma ( $\beta = 0.01$ ;  $t = 0.13$ ;  $p > 0.05$ ) olduğu görülmektedir.

Problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki tükenmişlik ( $t = 0.22 < 1.96$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik ( $t = -0.96 < 1.96$ ), problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile

problem davranışlar–başa çıkma ( $t=0.77 < 1.96$ ), mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başa çıkma ( $t=0.13 < 1.96$ ) örtük değişkenleri arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmaması ve uyum indekslerinin çoğunun kabul değeri koşulunu karşılamaması nedeniyle öngörülen bu model doğrulanmamaktadır.

Tablo 7’de genel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modele ilişkin hipotezlerin kabul durumları verilmiştir.

**Tablo 7.** Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Birinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları

Hipotezler	Hipotezleştirilen İlişkiler	Hipotezlerin Durumu
H <sub>1A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1C</sub>	Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Mesleki Tükenmişlik	Red
H <sub>1D</sub>	Problem Davranışlar–Başa Çıkma → Mesleki Tükenmişlik	Red
H <sub>3B</sub>	Problem Davranışlar–Nedensel Faktörler → Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar	Kabul
H <sub>3A</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar	Kabul
H <sub>2A</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	Kabul
H <sub>2B</sub>	Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Mesleki Yetkinlik	Red
H <sub>4B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Kabul
H <sub>4C</sub>	Problem Davranışlar–Rahatsız Edici Davranışlar → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Red
H <sub>4A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Red

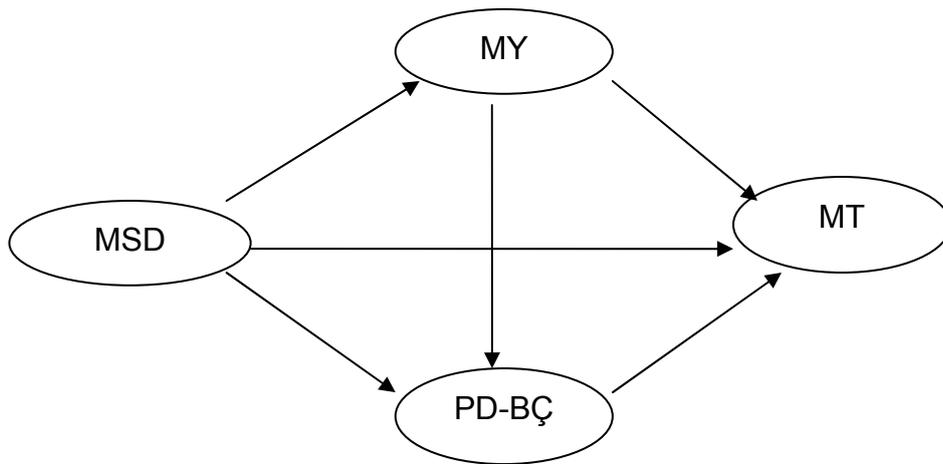
Tablo 7’de görüldüğü gibi, genel eğitim öğretmenleri için problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki tükenmişlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başa çıkma,

mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başa çıkma arasındaki  $\beta$  katsayılarının t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamsız olduğu için  $H_{1C}$ ,  $H_{2B}$ ,  $H_{4C}$ ,  $H_{4A}$  reddedilmiştir. Ayrıca problem davranışlar–başa çıkma ile mesleki tükenmişlik arasındaki  $\beta$  katsayılarının t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamlı olmasına rağmen aralarındaki ilişki  $H_{1D}$  hipotezinin tersi yönünde olduğu için  $H_{1D}$  hipotezi de reddedilmiştir.

### İkinci Alternatif Model

Birinci alternatif yapısal modelde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları bir bütün olarak, özel gereksinimleri olan ve olmayan çocuklarla çalışan öğretmenler için ayrı ayrı incelenmiştir. İncelenen bu modelde öğretmenlerin problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yollarının farklı değişkenlerle ilişkilerinin anlamlı sonuçlar vermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, bu değişkenlerden problem davranışlarla başa çıkma yollarının tek başına model kapsamında incelenmesine karar verilmiştir.

Şekil 16'da doğruluğu test edilecek olan ikinci alternatif modeldeki değişkenler arası ilişkiler gösterilmektedir.



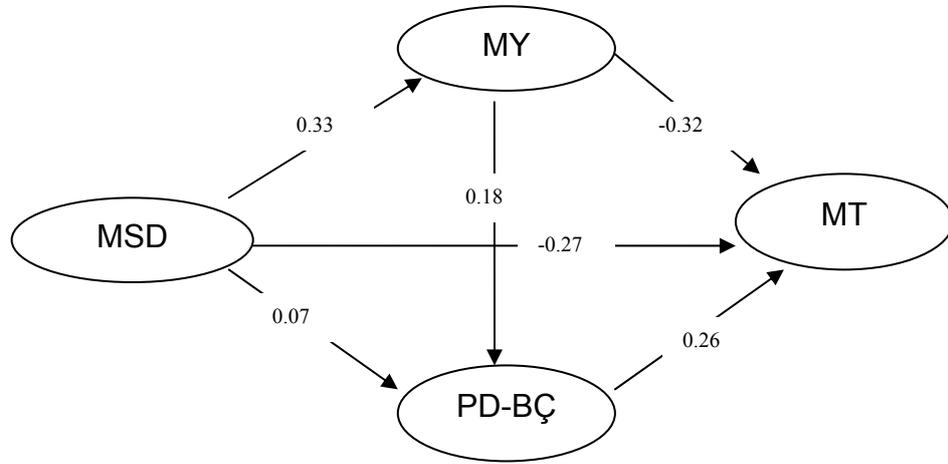
**Şekil 16.** İkinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

İkinci alternatif yapısal modelde dört örtük değişken tanımlanmıştır. Bunlar, mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek, problem davranışlar–başına çıkma değişkenleridir.

Bu modelde, mesleki sosyal destek bağımsız dışsal değişkendir. Problem davranışlar–başına çıkma ve mesleki yetkinlik değişkeni, mesleki sosyal destek tarafından yordanan bağımlı aracı içsel değişkenlerdir. Mesleki tükenmişlik değişkeni ise, mesleki sosyal destek, mesleki yetkinlik ve problem davranışlar–başına çıkma değişkenleri tarafından yordanan bağımlı ve içsel değişkendir.

### 1) Özel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Bulgular

Şekil 17’de özel eğitim öğretmenleri için ikinci alternatif yapısal modeldeki değişkenler arası ilişkiler verilmiştir.



**Şekil 17.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

Özel eğitim öğretmenleri için ikinci alternatif yapısal modeline ilişkin uyum indeksleri Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Değişkenler Arası İlişkiler	$\beta$ katsayısı	t değeri
Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	-0.32	-4.36
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	-0.27	-3.57
Problem Davranışlar–Başa Çıkma → Mesleki Tükenmişlik	0.26	3.43
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	0.33	4.45
Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.07	0.86
Mesleki Yetkinlik → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.18	2.19
Uyum İndeksleri		
$\chi^2$		291.65
d.f.		146
P değeri		0.00
RMSEA		0.06
RMS		0.05
GFI		0.87
AGFI		0.83
NFI		0.95
NNFI		0.97
CFI		0.97

Tablo 8'deki ikinci alternatif yapısal modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2_{(146)} = 291.65$ ,  $\chi^2/sd = 1.99$ , RMSEA = 0.06, RMS = 0.05, GFI = 0.87, AGFI = 0.83, NFI = 0.95, NNFI = 0.97, CFI = 0.97 olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2 civarına olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin 0.08'in altında olduğu, RMS değerinin 0.08'in altında olduğu, GFI, AGFI değerlerinin 0.90'ın altında olduğu, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üstünde olduğu görülmüştür.

Modele ait uyum indeksleri genel olarak incelendiğinde, çoğu uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmektedir.

Yapılar arasındaki ilişkileri gösteren  $\beta$  katsayılarına bakıldığında, mesleki yetkinlik ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = -0.32$ ;  $t = -4.36$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = -0.27$ ;  $t = -3.57$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–başa çıkma ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = 0.26$ ;  $t = 3.43$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik ( $\beta = 0.33$ ;  $t = 4.45$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma ( $\beta = 0.07$ ;  $t = 0.86$ ;  $p > 0.05$ ), mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başa çıkma ( $\beta = 0.18$ ;  $t = 2.19$ ;  $p < 0.05$ ) olduğu görülmektedir.

Modele ait çoğu uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olmasına rağmen, mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma ( $t = 0.86 < 1.96$ ) örtük değişkenleri arasındaki  $t$  değerinin anlamlı çıkmaması nedeniyle öngörülen bu model doğrulanmamaktadır.

Tablo 9’da özel eğitim öğretmenleri için ikinci alternatif yapısal modele ilişkin hipotezlerin kabul durumları verilmiştir.

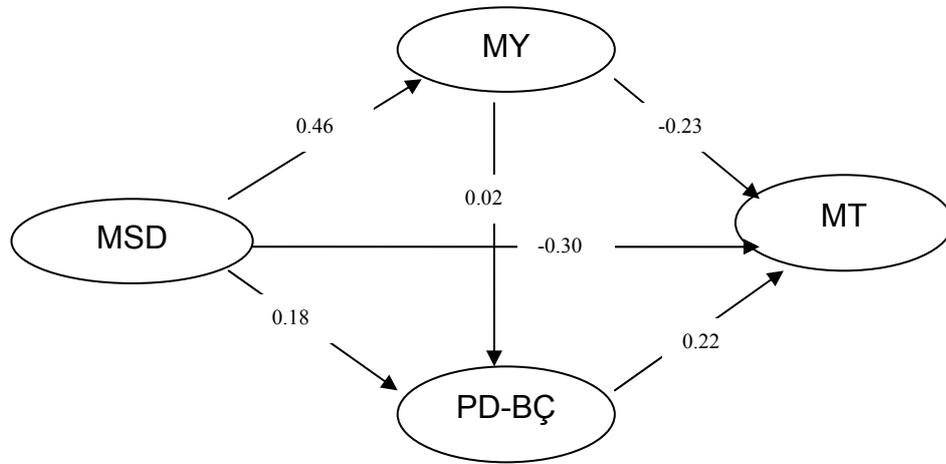
**Tablo 9.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları

Hipotezler	Hipotezleştirilen İlişkiler	Hipotezlerin Durumu
H <sub>1A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1D</sub>	Problem Davranışlar–Başa Çıkma → Mesleki Tükenmişlik	Red
H <sub>2A</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	Kabul
H <sub>4B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Red
H <sub>4A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Kabul

Tablo 9’da görüldüğü gibi, özel eğitim öğretmenleri için mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma arasındaki  $\beta$  katsayılarının t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamsız olduğu için  $H_{4B}$  reddedilmiştir. Ayrıca problem davranışlar–başa çıkma ile mesleki tükenmişlik arasındaki  $\beta$  katsayılarının t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamlı olmasına rağmen aralarındaki ilişki  $H_{1D}$  hipotezinin tersi yönünde olduğu için  $H_{1D}$  hipotezi de reddedilmiştir.

## 2) Genel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Bulgular

Şekil 18’de genel eğitim öğretmenleri için ikinci alternatif yapısal modeldeki değişkenler arası ilişkiler verilmiştir.



**Şekil 18.** Genel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

Genel eğitim öğretmenleri için ikinci alternatif yapısal modeline ilişkin uyum indeksleri Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Genel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Değişkenler Arası İlişkiler	$\beta$ katsayısı	t değeri
Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	-0.23	-3.16
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	-0.30	-3.83
Problem Davranışlar–Başa Çıkma → Mesleki Tükenmişlik	0.22	3.13
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	0.46	6.53
Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.18	1.96
Mesleki Yetkinlik → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	0.02	0.19
Uyum İndeksleri		
$\chi^2$		367.63
d.f.		146
P değeri		0.00
RMSEA		0.08
RMS		0.06
GFI		0.86
AGFI		0.82
NFI		0.94
NNFI		0.96
CFI		0.96

Tablo 10'daki ikinci alternatif yapısal modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2_{(146)} = 367.63$ ,  $\chi^2/sd = 2.51$ , RMSEA = 0.08, RMS = 0.06, GFI = 0.86, AGFI = 0.82, NFI = 0.94, NNFI = 0.96, CFI = 0.96 olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2 civarına olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin 0.08 olduğu, RMS değerinin 0.08'in altında olduğu, GFI, AGFI değerlerinin 0.90'ın bir miktar altında olduğu, NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üstünde olduğu

görülmüştür. Modele ait uyum indeksleri genel olarak incelendiğinde, çoğu uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmektedir.

Yapılar arasındaki ilişkileri gösteren  $\beta$  katsayılarına bakıldığında, mesleki yetkinlik ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = -0.23$ ;  $t = -3.16$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = -0.30$ ;  $t = -3.83$ ;  $p < 0.05$ ), problem davranışlar–başa çıkma ile mesleki tükenmişlik ( $\beta = 0.22$ ;  $t = 3.13$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik ( $\beta = 0.46$ ;  $t = 6.53$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma ( $\beta = 0.18$ ;  $t = 1.96$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başa çıkma ( $\beta = 0.02$ ;  $t = 0.19$ ;  $p > 0.05$ ) olduğu görülmektedir.

Modele ait çoğu uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olmasına rağmen, mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başa çıkma ( $t = 0.19 < 1.96$ ) örtük değişkenleri arasındaki  $t$  değerlerinin anlamlı çıkmaması nedeniyle öngörülen bu model doğrulanmamaktadır.

Tablo 11’de genel eğitim öğretmenleri için ikinci alternatif yapısal modele ilişkin hipotezlerin kabul durumları verilmiştir.

**Tablo 11.** Genel Eğitim Öğretmenleri İçin İkinci Alternatif Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları

Hipotezler	Hipotezleştirilen İlişkiler	Hipotezlerin Durumu
H <sub>1A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1D</sub>	Problem Davranışlar–Başa Çıkma → Mesleki Tükenmişlik	Red
H <sub>2A</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	Kabul
H <sub>4B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Kabul
H <sub>4A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Problem Davranışlar–Başa Çıkma	Red

Tablo 11’de görüldüğü gibi, genel eğitim öğretmenleri için mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başça çıkma arasındaki  $\beta$  katsayılarının t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamsız olduğu için  $H_{4A}$  reddedilmiştir. Ayrıca problem davranışlar–başça çıkma ile mesleki tükenmişlik arasındaki  $\beta$  katsayılarının t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamlı olmasına rağmen aralarındaki ilişki  $H_{1D}$  hipotezinin tersi yönünde olduğu için  $H_{1D}$  hipotezi de reddedilmiştir.

### **Temel Model**

Yukarıda test edilen alternatif modellerde mesleki tükenmişlik ile ilişkileri test edilen problem davranışların alt boyutlarının (problem davranışlar–nedensel faktörler, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ve problem davranışlar–başça çıkma) her iki alternatif modelde de anlamlı t değerleri vermedikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle, temel modelde bu değişkenler çıkartılarak, sadece mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik değişkenlerinin mesleki tükenmişlik ile ilişkileri incelenmiştir.

Araştırmalar, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki yetkinlik inançlarından etkilendiğini ortaya koymaktadır (Örn., Anderson ve Iwanicki, 1984; Bandura, 1997; Grau, Salanova ve Peiro, 2001; Greenwood, Olejnik ve Parkay, 1990; Kaner ve diğerleri, 2007a; Labone, 2005).

Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların genellikle mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişliğe etkisini inceledikleri tespit edilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, araştırmalar, öğretmenlerin mesleki sosyal destek algılarının düşük olmasının öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliği arttırdığını ortaya koymaktadır (Örn., Abel ve Sewell, 1999; Mazur ve Lynch, 1989; Özer, 1998; Ross, Altmaier ve Russell, 1989; Shea, 1990; Travers ve Cooper, 1993;)

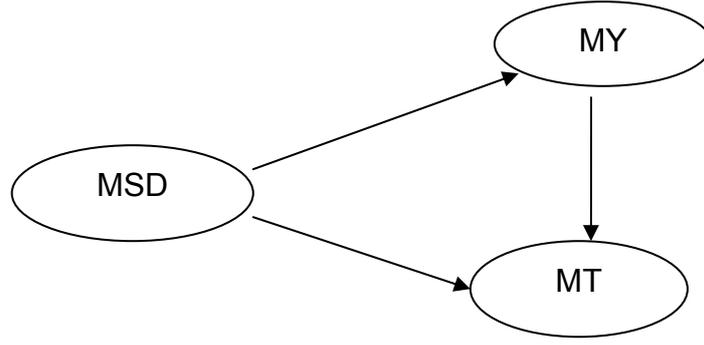
Araştırmalar ayrıca, öğretmenlerin mesleki sosyal destek algılarının mesleki yetkinlik inançlarını da önemli derecede etkilediğini ortaya koymaktadır (Örn., Bulucu, 2003; Kruger, 1997; Louis, 1998; Major ve diğerleri, 1990; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Ross, 1994; Shachar ve Shumuelevitz, 1997).

Alanyazına dayanan bilgiler ışığında, bu üç değişkeni birlikte ele alan bir model geliştirilmiş ve bu model özel eğitim gereksinimi olan ve olmayan çocuklarla çalışan öğretmenler için ayrı ayrı test edilmiştir.

Temel model geliştirilirken, Brouwers, Evers ve Tomic'in (2001) geliştirdikleri model ve alanyazındaki diğer bilgiler de göz önünde bulundurularak yeni bir model denenmiştir. Brouwers, Evers ve Tomic, tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını örtük değişkenler olarak ele alarak, bu değişkenlerin birbirleri ile ilişkilerinin yanı sıra, yetkinlik inançları ve yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan duygusal destek eksikliği ile ilişkilerini de bir model kapsamında incelemişlerdir. Yurt içi ve yurt dışı alanyazın incelendiğinde bu üç değişkeni bir model kapsamında birlikte ele alan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmacılar, bu modelde yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan duygusal destek eksikliğinin, yetkinlik inancına, yetkinlik inancının da, tükenmişliğin duygusal tükenme, duygusal tükenmenin duyarsızlaşma, duyarsızlaşmanın kişisel başarı, kişisel başarının da destek algısına etkilerini inceledikleri döngüsel bir model ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar, çalışmalarında ayrıca tükenmişliğin kişisel başarı boyutunun mesleki yetkinlik ile ilişkisini de incelemişlerdir.

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki sosyal destek algılarının, mesleki yetkinlik inançlarına ve mesleki tükenmişlik düzeylerine; mesleki yetkinlik inançlarının da mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisini inceleyen bir model ortaya konmuştur. Geliştirilen bu temel modelde, Brouwers, Evers ve Tomic'in modelinden farklı olarak, mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişliğe doğrudan etkisi incelenmiştir. Alanyazın incelendiğinde, yapılan çalışmaların genellikle mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişliğe etkisini inceledikleri tespit edilmiştir (Örn., Abel ve Sewell, 1999; Cheuk ve Sai, 1995; Dignam ve West, 1988; Heffley, 1983; Sarros ve Sarros, 1992; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Shea, 1990; Torun, 1995; Travers ve Cooper, 1993; Tümkaya, 1996).

Şekil 19'da doğruluğu test edilecek olan temel yapısal modeldeki değişkenler arası ilişkiler gösterilmektedir.

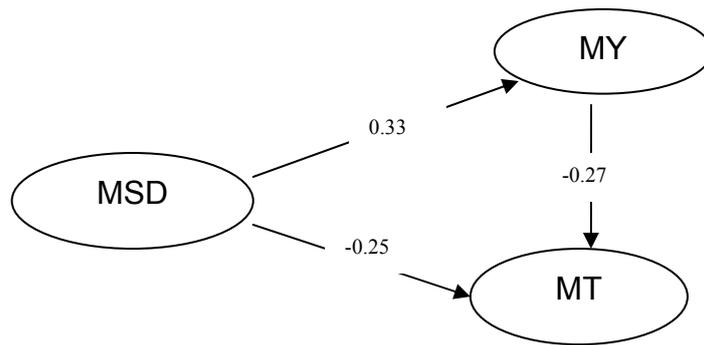


**Şekil 19.** Temel Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

Bu modelde, mesleki sosyal destek bağımsız dışsal değişkendir. Mesleki yetkinlik değişkeni, mesleki sosyal destek tarafından yordanan bağımlı aracı içsel değişkendir. Mesleki tükenmişlik değişkeni ise, mesleki sosyal destek ve mesleki yetkinlik değişkenleri tarafından yordanan bağımlı ve içsel değişkendir.

### 1) Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Bulgular

Şekil 20'de özel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modeldeki değişkenler arası ilişkiler verilmiştir.



**Şekil 20.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

Şekil 20’de görüldüğü üzere, temel yapısal modelde üç örtük değişken tanımlanmıştır. Bunlardan ilki, mesleki sosyal destek, ikincisi, mesleki yetkinlik, üçüncüsü ise mesleki tükenmişliktir.

Modelde, mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinliğe ve mesleki tükenmişliğe, mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişliğe etkileri incelenmiştir.

Özel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

<b>Değişkenler Arası İlişkiler</b>	$\beta$ katsayısı	t değeri
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	0.33	4.45
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	-0.25	-3.24
Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	-0.27	- 3.71
<b>Uyum İndeksleri</b>		
$\chi^2$		243.70
d.f.		101
P değeri		0.00
RMSEA		0.08
RMS		0.05
GFI		0.87
AGFI		0.83
NFI		0.95
NNFI		0.97
CFI		0.97

Tablo 12'deki yapısal modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2_{(101)}=243.70$ ,  $\chi^2/sd=2.41$ , RMSEA=0.08, RMS=0.05, GFI=0.87, AGFI=0.83, NFI=0.95, NNFI=0.97, CFI=0.97 olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2 civarında olduğu, RMSEA değerinin 0.08 olduğu, RMS değerinin 0.08'in altında olduğu, GFI, AGFI değerlerinin 0.90'ın bir miktar altında olduğu ve NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde, GFI ve AGFI değerlerinin bir miktar düşük olduğu görülmesine rağmen, modele ait uyum indekslerine genel olarak bakıldığında başta  $\chi^2/sd$  oranı olmak üzere çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmüştür.

Yapılar arasındaki ilişkileri gösteren  $\beta$  katsayılarına bakıldığında, mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ile mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki  $\beta$  katsayılarının anlamlı olduğu Tablo 11'de görülmektedir. Mesleki sosyal destek mesleki yetkinliği olumlu yönde ( $\beta = 0.33$ ;  $t = 4.45$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki tükenmişliği ise olumsuz yönde etkilemektedir ( $\beta = - 0.25$ ;  $t = - 3.24$ ;  $p < 0.05$ ). Mesleki yetkinlik mesleki tükenmişliği olumsuz yönde etkilemektedir ( $\beta = - 0.27$ ;  $t = - 3.71$ ;  $p < 0.05$ ). Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerde elde edilen t değerlerinin, manidar olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede özel eğitim öğretmenleri için tanımlanan temel yapısal modelin doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 13'de özel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modele ilişkin hipotezlerin kabul durumları verilmiştir.

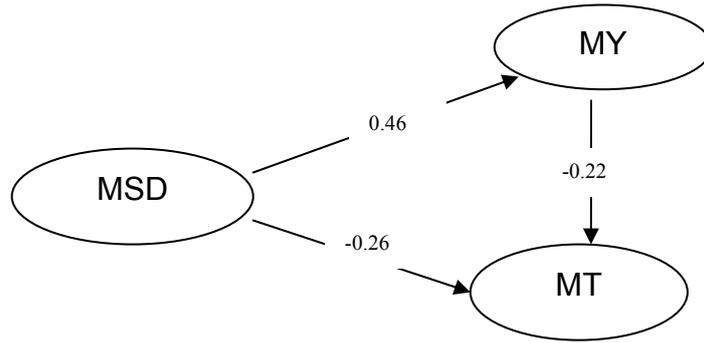
**Tablo 13.** Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları

Hipotezler	Hipotezleştirilen İlişkiler	Hipotezlerin Durumu
H <sub>2A</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	Kabul
H <sub>1B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	Kabul

Tablo 13'de görüldüğü gibi, özel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modelde bütün örtük değişkenler arasındaki katsayıların t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda H<sub>2A</sub>, H<sub>1B</sub> ve H<sub>1A</sub> hipotezleri kabul edilmiştir.

## 2) Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Bulgular

Şekil 21'de genel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modeldeki değişkenler arası ilişkiler verilmiştir.



**Şekil 21.** Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modeldeki Değişkenler Arası İlişkiler

Şekil 21’de görüldüğü üzere, temel yapısal modelde üç örtük değişken tanımlanmıştır. Bunlardan ilki, mesleki sosyal destek, ikincisi, mesleki yetkinlik, üçüncüsü ise mesleki tükenmişliktir.

Modelde, mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinliğe ve mesleki tükenmişliğe, mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişliğe etkileri incelenmiştir.

Genel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modele ilişkin uyum indeksleri Tablo 14’de verilmiştir.

**Tablo 14.** Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

<b>Değişkenler Arası İlişkiler</b>	$\beta$ katsayısı	t değeri
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	0.46	6.56
Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	-0.26	-3.33
Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	-0.22	- 3.04
<b>Uyum İndeksleri</b>		
$\chi^2$		291.88
d.f.		101
P değeri		0.00
RMSEA		0.08
RMS		0.05
GFI		0.87
AGFI		0.82
NFI		0.95
NNFI		0.96
CFI		0.97

Tablo 14'deki yapısal modele ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2_{(101)}=291.88$ ,  $\chi^2/sd=2.88$ , RMSEA=0.08, RMS=0.05, GFI=0.87, AGFI=0.82, NFI=0.95, NNFI=0.96, CFI=0.97 olduğu görülmüştür.

Analiz sonuçları incelendiğinde,  $\chi^2$  ve serbestlik derecesi oranının 2 civarında olduğu, RMSEA değerinin 0.08 olduğu, RMS değerinin 0.08'in altında olduğu, GFI, AGFI değerlerinin 0.90'ın bir miktar altında olduğu ve NFI, NNFI ve CFI değerlerinin 0.90'ın üzerinde olduğu görülmüştür. Uyum indeksleri incelendiğinde, GFI ve AGFI değerlerinin bir miktar düşük olduğu görülmesine rağmen, modele ait uyum indekslerine genel olarak bakıldığında başta  $\chi^2/sd$  oranı olmak üzere çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmüştür.

Yapılar arasındaki ilişkileri gösteren  $\beta$  katsayılarına bakıldığında, mesleki sosyal destek ile mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ile mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki  $\beta$  katsayılarının anlamlı olduğu Tablo 13'de görülmektedir. Mesleki sosyal destek mesleki yetkinliği olumlu yönde ( $\beta = 0.46$ ;  $t = 6.56$ ;  $p < 0.05$ ), mesleki tükenmişliği ise olumsuz yönde etkilemektedir ( $\beta = - 0.26$ ;  $t = - 3.33$ ;  $p < 0.05$ ). Mesleki yetkinlik mesleki tükenmişliği olumsuz yönde etkilemektedir ( $\beta = - 0.22$ ;  $t = - 3.04$ ;  $p < 0.05$ ). Örtük değişkenler arasındaki ilişkilerde elde edilen t değerlerinin, manidar olduğu gözlenmiştir. Bu çerçevede genel eğitim öğretmenleri için tanımlanan temel yapısal modelin doğrulandığı ifade edilebilir.

Tablo 15'de genel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modele ilişkin hipotezlerin kabul durumları verilmiştir.

**Tablo 15.** Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Temel Yapısal Modele İlişkin Hipotezlerin Kabul Durumları

Hipotezler	Hipotezleştirilen İlişkiler	Hipotezlerin Durumu
H <sub>2A</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Yetkinlik	Kabul
H <sub>1B</sub>	Mesleki Sosyal Destek → Mesleki Tükenmişlik	Kabul
H <sub>1A</sub>	Mesleki Yetkinlik → Mesleki Tükenmişlik	Kabul

Tablo 15’de görüldüğü gibi, genel eğitim öğretmenleri için temel yapısal modelde bütün örtük değişkenler arasındaki katsayıların t değerlerinin 0.95 güven seviyesinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durumda H<sub>2A</sub>, H<sub>1B</sub> ve H<sub>1A</sub> hipotezleri kabul edilmiştir.

#### 4.1.3. Korelasyon Analizi ile İlgili Bulgular

##### 1. Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki yetkinlik inançları, mesleki destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, problem davranışlarla başa çıkma yolları toplam puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 16’da verilmiştir.

**Tablo 16.** Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Mesleki Yetkinlik İnançları, Mesleki Destek Algıları, Problem Davranışlara Yükledikleri Nedensel Faktörler, Problem Davranışlardan Rahatsız Olma Düzeyleri, Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	Mesleki Yetkinlik İnançları	Mesleki Destek Algıları	Problem Davranışlar- Nedensel Faktörler	Problem Davranışlar- Rahatsız Edici Davranışlar
Mesleki Yetkinlik İnançları	-0.32 **				
Mesleki Destek Algıları	-0.32 **	0.30 **			
Problem Davranışlar- Nedensel Faktörler	-0.13	0.44 **	0.20 **		
Problem Davranışlar- Rahatsız Edici Davranışlar	0.17 *	0.02	-0.08	0.27 **	
Problem Davranışlar- Başa Çıkma	-0.04	0.18 **	0.10	0.12	-0.05

\*\* p< 0.01

\*p< 0.05

Tablo 16'daki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin **mesleki tükenmişlik düzeyleri** ile **mesleki yetkinlik inançları** ( $r=-0.32$ ;  $p<0.01$ ) ve **mesleki destek algıları** ( $r=-0.32$ ;  $p<0.01$ ) arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu durumda, özel gereksinimleri olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin mesleki öz-yetkinlik inançları ve öğretmenlere sağlanan sosyal destekler arttıkça daha az mesleki tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Buna karşın, özel eğitim öğretmenlerinin **problem davranışlara yaptıkları nedensel yüklemeler** ile **yetkinlik inançları** ( $r=0.44$ ;  $p<0.01$ ); **mesleki destek algıları** ( $r=0.20$ ;  $p<0.01$ ) ve problem davranışlardan **rahatsızlık duyma dereceleri** ( $r=0.27$ ;  $p<0.01$ ); **yetkinlik inancı** ile algılanan **mesleki destek algıları** ( $r=0.30$ ;  $p<0.01$ ) ve problem davranışlarla **başa çıkma** ( $r=0.18$ ,  $p<0.05$ ) ve **mesleki tükenmişlik** ile problem davranışlardan

**rahatsızlık duyma dereceleri** ( $r=0.17$ ;  $p<0.05$ ) arasındaki ilişkiler pozitif yönde anlamlıdır. Bu bulgulara göre, özetle, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki destekleri ve yetkinlik inançları arttıkça tükenmişlikleri azalmaktadır. Diğer taraftan, sosyal destekleri ve başa çıkma becerileri arttıkça ve problem davranışlara ilişkin yükledikleri nedensel faktörler çoğaldıkça yetkinlikleri de yükselmektedir. Diğer bir bulguya göre, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki destek algıları arttıkça problem davranışlara daha çok nedensel yüklemeler yapmaktadırlar. Öğrencilerin problem davranışlarına daha çok nedensel yüklemelerde bulunan özel eğitim öğretmenleri bu davranışlardan daha çok rahatsızlık duymaktadırlar ve daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

## **2. Genel Eğitim Öğretmenleri İçin Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular**

Genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki yetkinlik inançları, mesleki destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma düzeyleri, problem davranışlarla başa çıkma yolları toplam puanları arasındaki korelasyonlar hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.** Genel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, Mesleki Yetkinlik İnançları, Mesleki Destek Algıları, Problem Davranışlara Yükledikleri Nedensel Faktörler, Problem Davranışlardan Rahatsız Olma Düzeyleri, Problem Davranışlarla Başa Çıkma Yolları Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Mesleki Tükenmişlik Düzeyi	Mesleki Yetkinlik İnançları	Mesleki Destek Algıları	Problem Davranışlar- Nedensel Faktörler	Problem Davranışlar- Rahatsız Edici Davranışlar
Mesleki Yetkinlik İnançları	-0.33 **				
Mesleki Destek Algıları	-0.29 **	0.40 **			
Problem Davranışlar- Nedensel Faktörler	-0.08	0.43 **	0.21 **		
Problem Davranışlar- Rahatsız Edici Davranışlar	0.08	-0.11	-0.11	0.11	
Problem Davranışlar- Başa Çıkma	0.07	0.20 **	0.02	0.04	-0.04

\*\* p< 0.01

\*p< 0.05

Tablo 17'deki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, genel eğitim öğretmenlerinde de tıpkı özel eğitim öğretmenlerinde olduğu gibi **mesleki tükenmişlik düzeyleri** ile **mesleki yetkinlik inançları** ( $r=-0.33$ ;  $p<0.01$ ) ve **mesleki destek algıları** ( $r=-0.29$ ;  $p<0.01$ ) arasında anlamlı ve negatif yönde ilişki bulunmuştur.

Yine benzer şekilde, genel eğitim öğretmenlerinin **problem davranışlara yaptıkları nedensel yüklemeler** ile **yetkinlik inançları** ( $r=0.43$ ;  $p<0.01$ ) ve **mesleki destek algıları** ( $r=0.21$ ;  $p<0.01$ ) arasında; **yetkinlik inançları** ile **mesleki destek algıları** ( $r=0.40$ ,  $p<0.01$ ) ve problem davranışlarla **başta çıkma** arasındaki ilişkiler ( $r=0.20$ ,  $p<0.05$ ) ise pozitif yönde anlamlıdır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5.1. TARTIŞMA

Bu bölümde özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları, öğrencilerin problem davranışlarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan iki alternatif ve bir temel model önerisi ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

Tanımlanan yapısal modellerin doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmeden önce, bu modeller içerisinde tanımlanan ölçme modellerinin veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı test edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, bütün yapısal modellere ait ölçme modellerinin doğrulandığı belirlenmiştir.

#### 5.1.1. Birinci Alternatif Modele İlişkin Bulguların Tartışılması

Birinci alternatif yapısal modelde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları bir bütün olarak, yol analizi yapılarak, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri için ayrı ayrı incelenmiş ve modelin doğruluğu test edilmiştir.

Özel ve genel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modele ilişkin bulgular incelendiğinde, özel eğitim öğretmenleri için  $\chi^2/sd$  oranı, RMSEA ve CFI değerleri dışındaki diğer uyum indekslerinin kabul değeri koşulunu karşılamadığı görülmüştür. Genel eğitim öğretmenleri için modele ait uyum indeksleri incelendiğinde ise,  $\chi^2/sd$  oranı ve RMSEA değeri dışındaki diğer uyum indekslerinin kabul değeri koşulunu karşılamadığı görülmüştür.

Özel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modelde, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik, mesleki sosyal

destek ile problem davranışlar–başa çıkma, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başa çıkma örtük değişkenleri arasındaki t değerleri anlamlı çıkmamıştır. Genel eğitim öğretmenleri için birinci alternatif yapısal modelde ise, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki tükenmişlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başa çıkma, mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başa çıkma örtük değişkenleri arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmamıştır.

Her iki öğretmen grubu için doğruluğu ayrı ayrı test edilen birinci alternatif yapısal modelin iki grupta da, uyum indekslerinin çoğunluğunun kabul değeri koşullarını karşılamadığı görülmüştür. Ayrıca, yukarıda belirtilen değişkenler arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmamasından dolayı da bu modelin her iki grupta da doğrulanmadığı görülmektedir.

### **5.1.2. İkinci Alternatif Modele İlişkin Bulguların Tartışılması**

Birinci alternatif yapısal modelde, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yolları bir bütün olarak, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri için ayrı ayrı incelenmiştir. İncelenen bu modelde öğretmenlerin problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler, problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ve problem davranışlarla başa çıkma yollarının farklı değişkenlerle ilişkilerinin anlamlı sonuçlar vermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, tükenmişlik ve yetkinlik ile ilişkili olduğu pek çok araştırmada kanıtlanmış olan problem davranışlarla başa çıkma yollarının (Atıcı, 2001; Giallo ve Little, 2003; Gold, 1985; Kaner ve diğerleri, 2007a) model kapsamında incelenmesine karar verilmiştir.

Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri için ikinci alternatif yapısal modele ilişkin bulgular incelendiğinde, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri için çoğu uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmektedir.

**Özel eğitim öğretmenlerinden** elde edilen diğer bulgular incelendiğinde, birinci ve ikinci alternatif modellerin her ikisinde de mesleki sosyal destek ile problem davranışlarla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkilerin doğrulanmadığı, buna karşılık mesleki yetkinlik ile problem davranışlarla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkilerin doğrulandığı gözlenmiştir.

**Genel eğitim öğretmenlerinden** iki alternatif model için elde edilen sonuçlara göre; mesleki yetkinlik ile problem davranışlarla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiler reddedilmiş, ancak mesleki sosyal destek ile problem davranışlarla başa çıkma becerileri arasındaki ilişkiler doğrulanmıştır.

Ancak, ikinci alternatif yapısal modelde değişkenler arasındaki diğer ilişkiler incelendiğinde ise, **özel eğitim öğretmenleri** için test edilen modelde, mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başa çıkma; **genel eğitim öğretmenleri** için test edilen modelde ise, mesleki yetkinlik inançları ile problem davranışlar–başa çıkma değişkenleri arasındaki t değerlerinin anlamlı çıkmadığı tespit edilmiştir. Bu durumda, bu modelin de her iki öğretmen grubu için kabul koşullarını karşılamadığı belirlenmiştir.

### 5.1.3. Temel Modele İlişkin Bulguların Tartışılması

İkinci alternatif modelde, problem davranışlar-nedensel faktörler ve problem davranışlar-rahatsız edici davranışlar değişkenleri çıkartılarak, problem davranışlar- başa çıkma değişkeni ile mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu modelde de, her iki öğretmen grubunda problem davranışlar-başa çıkma değişkeninin farklı değişkenler ile ilişkilerinin anlamlı sonuçlar vermediği belirlenmiştir. Bu nedenle, temel modelde problem davranışlar-başa çıkma değişkeni de çıkartılarak, sadece mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkileri inceleyen bir model ortaya konmuştur.

Temel model geliştirilirken, Brouwers, Evers ve Tomic'in (2001) geliştirdikleri model incelenerek ve alanyazındaki bilgiler de göz önünde bulundurularak yeni bir model ortaya konmuştur. Bu modele göre

öğretmenlerin mesleklerini uygulamalarını kolaylaştıracak desteklere sahip olmalarının onların öğretmenlik yetkinliklerini arttıracacağı; bu desteklerin aynı zamanda onların tükenmişlik yaşamalarını da önleyeceği varsayılmaktadır. Bu model her iki öğretmen grubunda da doğrulanmıştır.

Brouwers, Evers ve Tomic, öğretmenlerin mesleki sosyal destek algıları, yetkinlik inançları ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri test ettikleri bir model geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, bu modelde yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan duygusal destek eksikliğinden yetkinlik inancına olumsuz, yetkinlik inancından duygusal tükenmeye olumsuz, duygusal tükenmeden duyarsızlaşmaya olumlu, duyarsızlaşmadan kişisel başarıya olumsuz, kişisel başarıdan yetkinliğe olumlu ancak duygusal destek eksikliğine olumsuz yönde ilişkiler olduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki sosyal destek algılarının, mesleki yetkinlik inançlarına ve mesleki tükenmişlik düzeylerine; mesleki yetkinlik inançlarının da mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisini ortaya koyan bir model ortaya konmuştur. Geliştirilen bu temel modelde Brouwers, Evers ve Tomic'in modelinden farklı olarak, mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişliğe doğrudan etkisi incelenmiştir.

Her iki öğretmen grubu için doğruluğu ayrı ayrı test edilen temel yapısal modelin uyum indekslerinin her iki grupta da kabul değeri koşullarını karşıladığı görülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, bütün t değerlerinin anlamlı çıktığı görülmektedir. Bu durumda her iki öğretmen grubunda da modelin doğrulandığı söylenebilmektedir.

Temel yapısal modele ilişkin ilk bulgumuz, öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci grubundan bağımsız olarak, **mesleki sosyal destek algılarının, mesleki yetkinlik inançlarını** olumlu yönde ve orta düzeyde etkilediğidir. Her iki öğretmen grubunda da mesleki desteğin ölçme modelinin test edilmesi sonucunda, etkili öğretim desteği gözlenen değişkeninin anlamlı t değeri vermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, etkili öğretim desteği boyutu analizlerden çıkartılmıştır. Ölçeğin boyutları incelendiğinde, yönetim desteği, meslektaş desteği, aile desteği ve öğrenci desteği değişkenlerinin hepsinin sosyal desteğin duygusal ve takdir desteği boyutları ile ilgili oldukları, etkili öğretim desteğinin ise, sosyal desteğin araçsal ve bilgi desteği boyutları ile ilgili olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de öğretmenlerin sahip

oldukları sosyal destek sistemleri içerisinde en önemli ve etkili olan boyutun duygusal destek olduğu görülmektedir. (Pines ve Aronson, 1981). Bu nedenle, araçsal ve bilgi desteği boyutu ile ilgili olan etkili öğretim desteğinin mesleki sosyal desteği açıklamada anlamlı t değeri vermediği söylenebilir.

Genel eğitim öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısının mesleki yetkinliği etkileme gücünün, özel eğitim öğretmenlerinininkinden bir miktar daha fazla olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, genel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenlerine göre mesleki destek algılarının, mesleki yetkinlik inançlarında etkisinin biraz daha fazla olduğu şeklinde yorumlanabilir. Etki derecesi ne olursa olsun, mesleklerini yerine getirmelerinde yeterli desteğe sahip olan öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettiklerini söyleyebiliriz.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki destek algıları ile mesleki yetkinlik inançları arasında olumlu yönde ilişki olduğunu ve meslektaşlarından ve yöneticilerden alınan desteğin öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının belirleyicisi olduğunu ortaya koyan pek çok araştırma olduğu gözlenmektedir (Bulucu, 2003; Cutrona ve Troutman, 1986; Duncan ve McAuley, 1993; Goddard ve Goddard, 2001; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 1990; Kruger, 1997; Louis, 1998; Major ve diğerleri, 1990; Newmann, Rutter ve Smith, 1989; Raudenbush, Rowan ve Cheong, 1992; Ross, 1994; Ruhland ve Bremer, 2002; Shachar ve Shmuelevitz, 1997). Bu sonuç, meslekleri ile ilgili destek alan öğretmenlerin, kendilerini meslekleri ile ilgili daha rahat hissettikleri ve kendilerine güvenlerinin arttığı, bu durumun da meslekleri ile ilgili becerilerine daha çok inanmalarını sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

İhtiyaç duyduklarında destek olan, yaptıkları iş ile ilgili olumlu geribildirim veren, onların çabalarını takdir eden yöneticilere, meslektaşlara, öğrencilere ve öğrenci ailelerine sahip olmak, öğretmenlerin kendilerini yaptıkları iş ile ilgili rahat ve yetkin hissetmelerini sağlamaktadır. Mesleki anlamda kendini yetkin hisseden öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme ve gelişim gereksinimlerini karşılayabileceğine, öğrenmeye güdüleyebileceğine, problem davranışları etkili bir şekilde yönetebileceğine, okulun işleyişi ile ilgili olumlu katkılar sağlayacağına, meslektaşları ile etkili iletişim kurabileceğine, anne-babalarla etkili iletişim kurabileceğine ve onlara destek olabileceğine inanırlar. Mesleki anlamda, öğrencilerine, meslektaşlarına, anne-babalara ve

okula olumlu katkılarının olacağına inanan öğretmenlerin mesleki memnuniyetleri de artacak ve buna bağlı olarak da tükenmişlik düzeyleri azalacaktır. Araştırmalar, mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinliği arttırdığını (Evers, Tomic ve Brouwers, 2001; Hardy, 1999; Younghusband, 2006), buna bağlı olarak da öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığını ortaya koymaktadır (Leitwood, 1999: Akt., Younghusband, 2006). Lehman, Ellard ve Worthman (1986), sosyal destek sistemlerinin, bireyin kendisi hakkındaki olumlu düşüncelerini destekleyerek ve problemlerle etkili başa çıkabilmelerini sağlayarak strese neden olabilecek ortamları engellediğini belirtmişlerdir. Pearson'da (1986), sosyal desteğin, bireylerin karşılaştıkları problemleri gerçekçi bir şekilde değerlendirerek, problemler karşısında alternatif başa çıkma yöntemlerini geliştirmelerini sağladığını, dolayısıyla da değerlilik ve yeterlilik duygularının daha az tehdit edildiğini belirtmiştir.

Temel yapısal modele ilişkin elde edilen ikinci bulgu, hangi çocuklarla çalışırlarsa çalışsınlar öğretmenlerinin **mesleki sosyal destek algılarının, mesleki tükenmişlik düzeylerini** olumsuz olarak ve orta düzeyde etkilediğidir. Mesleki sosyal destek algısının mesleki tükenmişliği etkileme gücü, her iki grupta da birbirine çok yakın değerler göstermiştir.

Her iki öğretmen grubunda da mesleki sosyal desteğin tükenmişliği olumsuz yönde etkilemesi, meslekleri ile ilgili yöneticilerinden, meslektaşlardan, velilerinden ve öğrencilerinden aldıkları desteğin öğretmenlerin kendilerini meslekleri ile ilgili daha rahat, daha doyumlu ve yetkin hissetmelerine neden olacağı ve bu durumun daha az tükenmişlik yaşamalarına neden olacağı şeklinde yorumlanabilir. Meslekleri ile ilgili yeterli destek alamayan öğretmenler, çalışma ortamlarında karşılaştıkları problemlerle başa çıkmada kendilerini yalnız hissedebilecekleri için mesleki tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyen pek çok araştırma olduğu görülmektedir.

Tükenmişlik ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma bu çalışmada olduğu gibi, sosyal desteğin yetersiz olmasının tükenmişliği arttırdığını ortaya koymaktadır (Örn., Abel ve Sewell, 1999; Burke, Shearer ve Deszca, 1984; Kuzsman ve Schnall, 1987; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986; Shea, 1990; Travers ve Cooper, 1993).

Araştırmalar, meslektaş ya da yöneticilerden destek alan öğretmenlerin herhangi bir kaynaktan yeterince destek almayan öğretmenlere göre kişisel başarılarının daha yüksek, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmalarının daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Billingsley ve Cross, 1991; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Burke ve Greenglass, 1993; Cheuk ve Sai, 1995; Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Male ve May, 1997; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987; Zabel ve Zabel, 1982).

Özel eğitim öğretmenleri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, Zabel ve Zabel (1982), yöneticilerden destek alan özel eğitim öğretmenlerinin bu desteği almayanlara göre daha az tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Fimian (1986), özel eğitim öğretmenlerinin idarecilerinden, meslektaşlarından, arkadaşlarından hatta eşlerinden destek almalarının tükenmişlik düzeylerini azalttığını belirtmiştir. Cherniss (1988), ağır derecede zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerle yaptığı bir çalışmada, tükenmişlik düzeyi daha düşük olan öğretmenlerin idarecileri ile daha fazla etkileşim kurduklarını ve destek aldıklarını bulmuştur. Billingsley ve Cross (1991, 1992), özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini bırakmalarının en önemli nedeninin, yöneticilerden alınan desteğin yetersiz olmasından kaynaklandığını bildirmişlerdir. Strasmeier (1992), zihinsel engellilerle çalışan öğretmenlerin meslektaşlarından destek alamamalarının tükenmişlik yaşamalarına neden olduğunu; yine benzer şekilde Male ve May (1997), özel eğitim öğretmenlerinin meslektaşlarından ve yöneticilerinden destek almamalarının onların stres yaşamalarına neden olan en önemli nedenlerden birisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Chen (1995), ilkokul öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, stres ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin, alınan sosyal desteğin miktarına bağlı olduğunu, sosyal destek düzeyi yükseldikçe stres ve duygusal tükenme düzeyinin zayıfladığını belirlemiştir. Araştırma sonucunda farklı kaynaklardan elde edilen destekler arasında, özellikle meslektaşlardan sağlanan desteğin öğrencilere karşı olumsuz tutumlarda azalmaya yol açtığı bulunmuştur. Chesnutt (1997), orta öğretim düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerle yaptığı çalışmada, tükenmişliğin destek ağının genişliği, sağlanan destekten alınan doyum ve desteğin miktarı ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada, sosyal destekten sağlanan doyum ile tükenmişlik arasında ters yönde ilişki bulunmuştur. Kişisel destek ağlarının genişliği ile kişisel başarı boyutu arasında olumlu ilişki bulunmuştur. Yönetici desteği ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında ters yönde ilişki tespit edilmiştir. Schwab, Jackson ve Schuler (1986), ilkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, tükenmişlik düzeyinde bireyin iş ortamından aldığı desteğin etkili olduğunu, okul müdürü veya idarecisi tarafından desteklenen öğretmenlerin kendilerini daha başarılı bulduklarını; Abel ve Sewell (1999) iş ortamında çalışma arkadaşlarından, yöneticilerden ve öğrencilerden; Cheuk ve Sai (1995) öğrenci ebeveynlerinden yeterli destek alamamalarının öğretmenlerde strese ve tükenmeye neden olduğunu ifade etmişlerdir. Gözlendiği gibi yukarıda bahsedilen araştırmaların yanı sıra pek çok araştırmada, meslektaşlarından destek gören öğretmenlerin destek görmeyenlere göre duygusal tükenmişleri daha düşük bulunmuştur (Baysal, 1995; Girgin, 1995; Gökçakan ve Özer, 1997; Özer, 1998; Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987).

Sosyal destek, tükenmişlikle başa çıkmada en etkili yöntemlerden biridir. Araştırmalar, mesleki sosyal desteği, insan psikolojisine ve sağlığına olumlu etkileri olan, bireylerin davranış ve düşünce yapılarını etkileyen mesleki tükenmişlikle mücadelede etkili bir başa çıkma kaynağı olduğunu göstermektedir (Cohen ve Wills, 1985; Lehman, Ellard ve Worthman, 1986; Lin, 2006; Sarason, Pierce ve Sarason, 1985; Schonfield, 1991).

Öğretmenlere ihtiyaç duyduklarında destek olan, yaptıkları iş ile ilgili olumlu geribildirim veren, onların çabalarını takdir eden, mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunan işbirlikçi yöneticiler, öğretmenlerin kendilerini yaptıkları iş ile ilgili rahat hissetmelerini sağlayarak, tükenmişlik yaşamalarını engellemekte veya yaşadıkları tükenmişliğin azalmasına katkıda bulunmaktadır. Ayrıca meslektaşlardan mesleki ya da kişisel sorunlar ile ilgili destek almak da öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir. Sarros ve Sarros (1992), meslektaşlardan alınan duygusal desteğin bazı durumlarda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini arttırabildiğine dikkat çekmişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlerin iş ile ilgili olumsuz yaşantılarını birbirlerine anlatmalarının, beklenenin aksine tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Sarros ve

Sarros, bilinçli bir şekilde yönlendirilmeyen bu etkileşimlerin, sorunla aşırı özdeşleşmeler sonucunda durumun abartılmasına neden olabileceğini, faydadan çok zarar getirebileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, duygusal destek verilirken dikkatli olunmalı, işyerinde işbirliğini destekleyen, dayanışma duygusu ortaya çıkaran ortamlar yaratılmalıdır. Yöneticilerden ve meslektaşlardan destek almak kadar, öğretmenin öğrencilerinden ve öğrenci ailelerinden de iyi bir öğretmen olduğunu hissettirecek geribildirim almaları, sorunların çözümünde yardım almaları da tükenmişlik düzeylerini etkilemektedir.

Yol analizi ile ilgili son bulgumuz, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki yetkinlik inançlarının mesleki tükenmişlik düzeylerini olumsuz yönde ve orta düzeyde etkilediğini göstermektedir. Mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişliği etkileme gücü, her iki grupta da birbirine çok yakın değerler göstermiştir. Bu sonuç, her iki gruptaki öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının yüksek olmasının, yani mesleki açıdan kendilerini yeterli algılamalarının, onların tükenmişlik düzeylerinin düşmesine neden olduğunu ifade etmektedir. Bu bulgu, alanyazındaki pek çok araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Kaner ve diğerleri (2007a), öğrencilerin engelli olup olmamasının veya sınıfında kaynaştırma öğrencisi olmasının öğretmenlerin yetkinlik inancını etkilemediğini bulmuşlardır. Tükenmişlik ile ilgili yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, bireyin öz-yetkinliği ile ilgili şüphelerinin, tükenmişlik sürecinin başlamasında önemli etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Brouwers ve Tomic, 2000; Cherniss, 1993; Friedman, 2002; Leiter, 1992). Araştırmalar genel olarak, düşük mesleki yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğunu ve buna bağlı olarak da mesleklerini daha fazla oranda bıraktıklarını göstermektedir (Anderson ve Iwanicki, 1984; Bandura, 1997; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Brouwers, Evers ve Tomic, 2001; Brouwers ve Tomic, 2000; Byrne, 1994; Cherniss, 1980, 1993; Chwalisz, Altmaier ve Russell, 1992; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Friedman, 1991, 2002; 2003; Friedman ve Farber, 1992; Glickman ve Tamashiro, 1982; Grau, Salanova ve Peiro, 2001; Greenwood, Olejnik ve Parkay, 1990; Kaner ve diğerleri, 2007a; Labone, 2005; Mykletun ve Mykletun, 1999).

Greenwood, Olejnik ve Parkay (1990), gerekli mesleki becerilere sahip olduğuna inanan, bir başka deyişle öğrencilerinin başarılarını önemli ölçüde etkileyebileceklerine ve sınıf yönetiminde başarılı olacaklarına inanan öğretmenlerin düşük tükenmişlik yaşadıklarını; Friedman ve Farber (1992), kendisini sınıf yönetiminde daha az yetkin gören öğretmenlerin, tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Brouwers ve Tomic (2000), öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yetkinlik inançları ile öğretmen tükenmişliğinin üç boyutu arasındaki ilişkiyi incelemişler ve sınıf disiplini sağlamayı becerebileceğine ilişkin yeteneklerine inanan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca sınıf yönetimi yetkinlik inancının tükenmişliğin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutları üzerinde önemli ve olumsuz, kişisel başarı boyutu üzerinde önemli ve olumlu etkiye sahip olduğu belirlemiştir.

Friedman (2003), yetkinliğin, tükenmişliği yordayan en önemli psikolojik mekanizma olduğunu belirtmiştir. Friedman öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmada, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini yetersiz algılamalarının, onların tükenmişlik yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Kaner ve diğerleri (2007a), öğretmenlerin yetkinlik inancının tükenmişliğin en güçlü yordayıcısı olduğunu ve ikisi arasında anlamlı ilişki olduğunu bulmuşlardır.

Farklı araştırmacılar, tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarını ayrı ayrı ele alarak yetkinlik inancı ile ilişkisini incelemişlerdir. Örneğin; Cherniss (1980), mesleki yetkinlik inançları düşük olan öğretmenlerin kişisel başarı inançlarının da düşük olduğunu; Brouwers ve Tomic (2000), tükenmişliğin kişisel başarı boyutunun öğretmenlerin sınıf yönetimi yetkinlikleri üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğunu; Anderson ve Iwanicki (1984), öğretmenlerin mesleki yetkinlik inançlarının düşük olmasının duyarsızlaşma ve duygusal tükenmeye neden olduğunu; Grau, Salanova ve Peiro (2001) ise yaptıkları araştırma sonucunda, mesleki yetkinlik ile tükenmişliğin kişisel başarı boyutu arasında olumlu, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutları arasında olumsuz ilişki olduğunu bildirmişlerdir.

Araştırmalar, **mesleki yetkinlik inancı yüksek** olan öğretmenlerin, yaptıkları iş ile ilgili **yüksek güdüye** sahip olduklarını (Ashton ve Webb, 1986; Emmer ve Hickman, 1991; Evans ve Tribble, 1986; Hall, Burley, Villeme ve Brockmeier, 1992; Melby, 1995; Milner, 2002; Ross, 1994; Trentham, Silvern ve Brogdon, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990), **daha istekli ve coşkulu olduklarını** (Allinder, 1994; Ashton ve Webb, 1986; Coladarci, 1992; Cousins ve Walker, 2000; Gibson ve Dembo, 1984; Guskey, 1984; 1988; Henson, 2001; Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001; Smylie, 1988), öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında **daha ısrarcı ve dayanıklı olduklarını** (Glickman ve Tamashiro, 1982; Friedman ve Kass, 2002; Gordon ve diğ., 1998; Lin ve Tsai, 2003; Schunk, 1985; Stein ve Wang, 1988; Woolfolk-Hoy, 2000; Woolfolk-Hoy, Rossoff ve Hoy, 1990) ortaya koymaktadır.

En zorlayıcı durumlarda bile problemlere çözüm yolu bulabileceğine ve problemlerle başa çıkabileceğine inanan öğretmenler daha az tükenmişlik yaşamaktadırlar. Düşük yetkinlik inancına sahip olan öğretmenler, sahip oldukları özelliklerin öğretmenlikten başka bir meslek için daha uygun olduğunu hissederek, öğretmenlik mesleğinin onların beklentilerini karşılamadığı duyguları hissetmektedirler. Ayrıca, öğrencilerine karşı tahammülleri daha az olduğundan, öğretmeye isteksizdirler ve meslektaşları ile ilişki kurmaktan kaçınmaktadırlar.

Bu çalışmada da, öğretmenlerin mesleki sosyal destek algılarının, mesleki yetkinlik inançlarına, mesleki tükenmişlik düzeylerine, mesleki yetkinlik inançlarının da mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisini ele alan bir model ortaya konmuştur. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki tükenmişliği, mesleki yetkinlik inançları ve mesleki sosyal destek algılarını bir bütün olarak inceleyen sınırlı sayıda araştırma olduğu tespit edilmiştir (Brouwers ve Tomic, 2001; Leiter ve Maslach, 1988). Araştırma sonuçları, bu iki araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada, Leiter ve Maslach'ın (1988) çalışmasında olduğu gibi sosyal desteğin yetkinlik ve tükenmişlikle ilişkili olduğu, destek yetersizliğinin yetkinliği azaltıp tükenmişliği arttırdığı; Brouwers, Evers ve Tomic'in (2001) ise aynı şekilde yetkinliğin tükenmişliği etkilediği ancak farklı olarak tükenmişliğin sosyal destek algısında yetersizliğe yol açtığı bulunmuştur.

Yol analizi ile ilgili bulgularımıza toplu olarak baktığımızda, mesleki gelişim olanakları sunan, çabalarını takdir eden, uzlaşmacı ve işbirliğine dayalı iletişim kuran yöneticilere; mesleki ve/veya kişisel sorunlarında destek olan, başarılarını takdir eden meslektaşlara; öğrencilerin eğitimlerinde karşılaşılan sorunların çözümünde işbirliğine giren ailelere, iyi bir öğretmen olduğunu hissettiren öğrencilere sahip olduğunu hissedemeyen öğretmenlerin kendi iş performanslarından hoşnut olmayacaklarını, öğrencilerin gelişim gereksinimlerini karşılamada, sınıfta problem davranışların oluşumunu önlemede ve/veya başa çıkmada, meslektaşlarıyla, ailelerle ve öğrencilerle etkili iletişim kurmada, okulun aktif bir üyesi olmada kendilerini yeterli hissedemeyeceklerini, başarısızlık duygusu yaşayacaklarını söyleyebiliriz. Bunun doğal sonucu ise tükenmişliktir. Bu durumda öğretmenler ister engelli ister engelli olmayan çocuklarla çalışsınlar öğretme işinden haz almayacaklar, öğrencileriyle ve meslektaşlarıyla ilişkilerinde isteksiz, tahammülsüz, duyarsız ve öfkeli olacaklardır. Swenson, N. (1990), öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişliğin, öğrencilerine, yöneticilere, velilere ve genel olarak işine ilgisini, sevecenliğini, idealizmini azalttığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda tükenmişlik, öğretmenin çalışma sürecinde etkileşimde bulunduğu kişilere karlı olumsuz duygular geliştirmelerine de neden olmaktadır (Hock, 1988; Lamude, Scudder ve Furno-Lamude, 1992; Schwab, Jackson ve Schuler, 1986). Böyle bir sonucun hem öğrencilere hem öğretmenlere hem de bütün olarak okula zarar vereceği açıktır. Bu nedenle, öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan etmenlerin belirlenmesi, gereksinimleri doğrultusunda destek hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir. Ancak, böylece kendini mesleğinde yetkin hisseden, mesleğinden hoşnut öğretmenler, dolayısıyla başarılı öğrenciler yetiştirebilir.

#### 5.1.4. Korelasyon Analizi İle İlgili Bulguların Tartışılması

Korelasyon analizi bulguları incelendiğinde, her iki grupta da yol analizini doğrular şekilde, yeterli **mesleki desteğe** sahip olan öğretmenlerin, **mesleki yetkinlikleri** yüksektir; bunun yanı sıra hem öğretmenlik mesleğini yerine getirmede kendini **yetkin** hisseden hem de mesleklerini yerine getirmeleri açısından meslektaşlarından, yöneticilerden algıladıkları **desteği**

yeterli bulan öğretmenler meslekte daha az **tükenmişlik** yaşamaktadırlar. Bu bulgular, önceden bildirilen alan yazın bulgularıyla da tutarlı görünmektedir (Bulucu, 2003; Brouwers, Evers ve Tomic, 2001; Goddard ve Goddard, 2001; Grau, Salanova ve Peiro, 2001; Kaner ve diğ., 2007a; Leiter ve Maslach, 1988).

Alanyazınla tutarlı ikinci bulgumuz, **yetkin** öğretmenlerin problem davranışlarla **başça çıkma** yollarının daha olumlu oluşudur (Hastings ve Brown, 2004). Yani öğretmenler kendilerini mesleki açıdan yetkin hissettikçe öğrencilerinin istenmeyen davranışlarıyla da daha etkili şekilde başça çıkabilmektedirler. Bir diğere deyişle, ustalık, bireyin yeni durumlarla başça çıkabilmesine, problem durumlara ilişkin yeterlilik geliştirmesine katkıda bulunuyor (Bandura, 1986; Woolfolk ve diğ., 1993). Hastings ve Brown (2004), özel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik inançlarının öğrencilerinin davranış problemlerine verdikleri tepkilere etkisini inceledikleri çalışmalarında, düşük yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin mola, öğrencinin haklarını elinden alma gibi teknikleri kullanırlarken, yüksek yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin pekiştireç kullanma, çabayı teşvik etme gibi olumlu yöntemleri kullandıklarını belirlemişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlik inançlarının problem davranışlarla başça çıkma stratejilerine etkisini inceleyen araştırmaların genellikle genel eğitim öğretmenleri ile yapıldığı tespit edilmiştir. Genel eğitim öğretmenleri ile yapılan araştırmalar incelendiğinde, yüksek yetkinlik inancına sahip olan öğretmenlerin, öğrencilerini bağımsız şekilde hareket etmeye daha çok teşvik ettiklerini ve problem davranışlarla başça çıkmada daha olumlu yollar kullandıkları belirlenmiştir (Gibson ve Dembo, 1984; Emmer ve Hickman, 1991; Guskey, 1988). Yine, Ashton ve Webb (1986), öğretmenlerin yetkinlik inançlarının düşük olmasının sınıflarında etkili olmayan başça çıkma stratejilerini kullanmalarına neden olduğunu, ayrıca düşük yetkinlik inancına sahip öğretmenlerin, problem davranışları önleme teknikleri yerine, müdahale tekniklerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Genel ve özel eğitim öğretmenlerinden elde edilen verileri birlikte değerlendiren Kaner ve diğere de (2007a) problem davranışlarla etkili başça çıkma becerilerine sahip öğretmenlerin kendilerini daha yetkin hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Atıcı da (2001) diğere araştırmacılar gibi yüksek yetkinlik inancına sahip olan

öğretmenlerin, problem davranışlarla başa çıkmada olumlu ve etkili başa çıkma yöntemlerini kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Sınıflarını etkili bir şekilde yönetebildiklerine, sınıf içi problemlerle etkili stratejiler kullanarak başa çıkabildiklerine inanan öğretmenler, öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkmada olumlu yolları daha fazla tercih etmektedirler (Giallo ve Little, 2003).

Bir diğer bulguya göre, **yetkin ve mesleki desteği yeterli** olan özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri, öğrencilerinin problem davranışlarına daha çok **nedensel yüklemelerde** bulunmaktadır (Kaner ve diğ., 2007a). Bu bulgu, yetkin ve mesleklerinde her açıdan desteklenen öğretmenlerin problem davranışların nedenlerine ilişkin bakış açılarının daha geniş ve bilgilerinin daha fazla olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Genel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlara yaptıkları nedensel yüklemeler ile bu davranışlardan rahatsız olmaları arasında ilişki bulunmazken, problem davranışlara daha çok **nedensel atıflarda** bulunan özel eğitim öğretmenlerinin, bu davranışlardan daha çok **rahatsız oldukları** gözlenmektedir. Bu durum, özel eğitim öğretmenlerinin eğitim verdikleri çocukların engelli olmalarına, onların özelliklerine engel neden olan pek çok nedensel faktör olmasına, engelli çocuklarda engelli olmayan akranlarına kıyasla daha çok problem davranış olmasına bağlı olabilir. Aslında, pek çok araştırma özel eğitim öğretmenlerinde böyle bir durumun, öğretmenlerin tükenmişliğini de arttırdığını göstermektedir (Beck ve Garguilo, 1983; Billingsley ve Cross, 1991; Cross, 1987; Kaner ve diğ., 2007; Sires ve Tonnsen, 1993; Weiskopf, 1980; Wisniewski ve Garguilo, 1997).

Bu araştırmada, öğrencilerin problem davranışlarının, her iki gruptaki öğretmenlerin tükenmişlik algıları arasında ilişki olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, genel alan yazın ile tutarlı değildir. Alanyazında, öğrencilerin problem davranışlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilemesi ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle, özel eğitim gereksinimi olmayan öğrencilerle çalışan öğretmenler üzerinde yapıldığı görülmektedir. Genel eğitim öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrencilerin problem davranışlarından rahatsız olma derecelerinin tükenmişlik düzeylerini etkilemediğine ilişkin bulgumuzu destekleyen araştırmalara rastlanmakla birlikte (Croom ve Moore, 2003; Hart, Wearing ve Conn, 1995), sınıfta problem davranışı olan öğrenci olmasının

öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarında önemli bir faktör olduğuna ilişkin pek çok araştırma da vardır (Blase, 1982; Borg ve Riding, 1991; Boyle, Borg, Falzon ve Baglioni, 1995; Burke, Greenglass ve Schwarzer, 1996; Byrne, 1994; Evers, Gerrichhauzen ve Tomic, 2000; Friedman, 1995; Hastings ve Bham, 2003; Hock, 1988; Kaner ve diğerleri, 2007a; Kuzsman ve Schnall, 1987; Lamude, Scudder ve Furno-Lamude, 1992; Melby, 1995; Morin ve Battalio, 2004; Pierce ve Molloy, 1990; Whiteman, Young ve Fisher, 2001). Alanyazında ortaya çıkan farklı sonuçlar, araştırmaların yapıldığı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin farklılığından, örneklem grubunun özelliklerinden, öğretmenlerin çalıştıkları öğrenci gruplarının özelliklerinin farklı olmasından, kullanılan ölçme araçlarının farklılığından oluşabilmektedir.

Özel ve genel eğitim öğretmenlerinin **mesleki tükenmişlik** düzeyleri ile problem davranışlara affettikleri **nedensel etmenler** arasındaki ilişkilerin de anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörlerin, onların tükenmişlik düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Bir başka deyişle, her iki öğretmen grubunda da, öğretmenlerin problem davranışlara affettikleri nedensel faktörler ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki yoktur. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, problem davranışlara affettikleri nedensel faktörler dışında pek çok faktörden etkilenmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin problem davranışlara affettikleri nedensel faktörlerin tek başına onların tükenmişlik düzeylerini etkilemediği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin, öğrencilerinin problem davranışları ile olumlu ve etkili yollar kullanarak **başta çıkmaları** ile onların **tükenmişlikleri** arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığıdır. Bir diğer deyişle, her iki gruptaki öğretmenlerin problem davranışlarla başta çıkma becerileri olumlu olsa bile, bu durum onların tükenmişliklerini etkilememektedir. Alanyazın incelendiğinde, bu bulgu ile çelişen araştırma sonuçları tespit edilmiştir. Kaner ve diğerleri (2007a), problem davranışlarla başta çıkma yollarının, tükenmişliğin, yetkinlik inancından sonraki en güçlü yordayıcısı olduğunu ve problem davranışlarla başta çıkma yollarıyla tükenmişlik arasında olumsuz ilişki olduğunu bulmuşlardır. Araştırmacılar bu bulguyu, öğretmenler, öğrencilerinin problem davranışlarıyla etkili yollar kullanarak başta çıkmadıklarında mesleki

tükenmişlik düzeylerinin arttığı şeklinde yorumlamışlardır. Gold (1985), Kaner ve diğerlerinin (2007a) araştırma sonuçlarına benzer şekilde, öğretmenlerin öğrenci davranışlarının kontrolüne ilişkin becerileri ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin davranış problemleri ile başa çıkmada zorlanan öğretmenlerin, daha fazla duyarsızlaşma ve daha az kişisel başarı hissettiklerini belirtmiştir. Hastings ve Brown (2004), özel eğitim öğretmenlerinin olumsuz başa çıkma stratejileri kullanmalarının tükenmişliklerini arttırdığını bulmuşlardır.

**Yetkin** öğretmenlerin **problem davranışlarla daha iyi başa çıkabilecekleri** ve belki de bu nedenle de öğrencilerin istenmeyen davranışlarından daha az rahatsız olacakları beklenirken, her iki grupta da öğretmenlerin hem **yetkinlik inançları** hem de **mesleki destek algıları** sorunlu davranışlara ilişkin duyulan **rahatsızlık dereceleri** ile anlamlı ilişki vermemiştir. Yine, istenmeyen davranışlarla etkili **başa çıkma** yolları kullanma ile **mesleki destek algıları** arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Alanyazın incelendiğinde, bu bulgular ile çelişen sonuçlara rastlanmaktadır. Örneğin Edwards (1993) ve Veenman (1984), öğrencilerin problem davranışlarının, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmelerini engellediğini, diğer öğrencilerin de dikkatlerini dağıtarak, motivasyonlarını düşürdüğünü belirterek, bu durumun öğretmenlerin kaygı yaşamalarına neden olduğunu ve kendileri ile ilgili yetkinlik inançlarının düşmesini sağladığını belirtmişlerdir. Araştırmalar, öğrencilerin problem davranışlarının, derslere karşı ilgisizliklerini de arttırdığını, bu durumun da öğretmenlerin kendilerini meslekleri ile ilgili yetersiz algılamalarına neden olduğunu göstermektedir (Brouwers ve Tomic, 2000; Espinosa ve Laffey, 2003; Lopes, Monteiro, Rutherford ve Quinn, 2004; Pines, 2002). Araştırmadan elde edilen bu bulguyu, yetkinlik inancının içinde bulunan bağlama, göreve göre değiştiğini düşünürsek (Bandura, 1986), bu araştırma grubunda, öğretmenlerin öğrencilerinin problem davranışlarından rahatsızlık duymalarının tek başına öğretmenlerin yetkinlik inançlarını etkilemediği şeklinde değerlendirebiliriz.

**Mesleki destek** algıları ile problem davranışlardan **rahatsız olma** düzeyleri arasındaki ilişki bulunmaması ile ilgili sonuç, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili aldıkları desteğin, onların problem davranışlardan rahatsız

olma düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgu, genel araştırma bulgularıyla uyuşmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde, mesleki desteğe sahip öğretmenlerin, meslekleri ile ilgili daha fazla doyum sağladıkları, buna bağlı olarak da öğrencilerinin problem davranışları ile daha etkili başa çıkabildikleri ve bu davranışlardan daha az rahatsız olduklarını göstermektedir (Griffith, Steptoe ve Cropley, 1999; Hardy, 1999; Youngusband, 2006). Bu bulgu, her iki öğretmen grubundaki öğretmenlerin, meslekleri ile ilgili aldıkları desteğin, onların sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilişkili olmadığı veya aldıkları desteğin problem davranışlarla başa çıkmalarında yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer önemli bulgu ise, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin **mesleki destek algıları** ile problem davranışlarla **başa çıkma yolları** arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığıdır. Bu sonuç, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin aldıkları mesleki sosyal desteğin, öğrencilerinin problem davranışlarıyla başa çıkmada kullandıkları yolları etkilemediğini göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, öğretmenlerinin öğrencilerinin problem davranışlarıyla başa çıkmada yeterli destek almadıkları şeklinde yorumlanabilir. Algılanan mesleki desteği belirlemek için kullanılan ölçme aracında spesifik olarak öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkma ve önleme konusunda öğretmenlere sağlanacak destek ile maddeler (23, 31, 42) yer almasına karşın, böyle bir desteğin onların problem davranışlarla başa çıkma becerileri kazanmalarında yeterli olmadığı söylenebilir.

Korelasyon analizi ile ilgili bir diğer bulgu ise, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlara atfettikleri **nedensel etmenler** ile problem davranışlarla **başa çıkma yolları** arasındaki ilişkilerin anlamlı olmamasıdır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin problem davranışlara atfettikleri nedensel faktörlerin, onların problem davranışlarla başa çıkma yollarını etkilemediğini göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin problem davranışlarla başa çıkma yollarının, problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler dışında pek çok faktörden etkileniyor olmasından kaynaklanabilir. Araştırmalar, öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışların kaynağını öncelikle anne-baba, çocuk gibi kendisi dışındaki faktörlere bağladıklarını, bu nedenle de problem

davranışlarla başa çıkmada da çözümünü aileden veya kendisi dışındaki dışsal faktörlerden beklediklerini göstermektedir (Chang ve Sue, 2003; Jackson, 2002; Poulou ve Norwich, 2000).

Son olarak, öğretmenlerinin problem davranışlardan **rahatsız olma düzeyleri** ile problem davranışlarla **baş çıkma yolları** arasındaki ilişkilerin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerin öğrencilerinin problem davranışlarından rahatsız olma düzeylerinin problem davranışlarla baş çıkma yollarını etkilemediğini göstermektedir. Bu bulgu, genel araştırma bulgularıyla uyumsuzdur (Cunningham ve Sugawara, 1989). Elde edilen bu bulgunun tersi şekilde, Cunningham ve Sugawara (1989), öğrencilerin problem davranışlarının öğretmenin öğretim için harcadığı zamanı önemli oranda etkilemesi durumunda, öğretmenin daha çok olumsuz baş çıkma yollarını tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bulgulardaki bu farklılık, araştırma gruplarının özelliklerinden kaynaklanabilir. Cunningham ve Sugawara araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerinin problem davranışlarını değerlendirmişlerdir. Bizim çalışmamızda ise ilköğretim ve lise öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bulgular genel olarak incelendiğinde, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki yetkinlik inançlarının ve mesleki destek algılarının, mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilişkilerinin negatif olduğu; özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri arttıkça tükenmişliklerinin de arttığı, ancak genel eğitim öğretmenlerinin problem davranışlardan rahatsız olma dereceleri ile tükenmişlikleri arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki destek algıları arttıkça mesleki yetkinlik inançları da artmaktadır. Mesleki yetkinlik inancı yüksek olan özel eğitim ve genel eğitim öğretmenleri öğrencilerin problem davranışlarına daha çok nedensel yüklemelerde bulunurlarken, problem davranışlarla başa çıkmada daha çok olumlu yollara başvururlar. Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki destek algıları arttıkça problem davranışlara daha çok nedensel yüklemeler yapmaktadırlar. Öğrencilerin problem davranışlarına daha çok nedensel yüklemelerde bulunan özel eğitim öğretmenleri bu davranışlardan daha çok rahatsızlık duyduklarını bildirirken, genel eğitim öğretmenlerinin problem

davranışlardan rahatsız olma dereceleri ile problem davranışlara yükledikleri nedensel faktörler arasında ilişki bulunmamıştır.

Bu çalışma, ulusal ve uluslararası alanyazında farklı öğretmen gruplarında, bu üç değişkeni birlikte bir model kapsamında test eden ilk çalışma olduğu için özgün bir çalışmadır. Ancak her çalışmada olduğu gibi bu çalışmanın da bazı sınırlılıkları vardır.

Araştırmada sadece öğretmen bildirimlerine dayalı ölçme araçları yoluyla bilgi toplanması araştırmanın birinci sınırlılığıdır. Sosyal istenirlik yönünde yanıt vermek bu tür çalışmaların en önemli sakıncalarındandır. Ayrıca, hedeflenen araştırma grubunun çok küçük bir kesimine ulaşılabilmiş olması, pek çok maddeye yanıt vermekten kaçınmış olmaları, öğretmenlerin araştırmaya katılmadaki isteksizliklerinin bir kanıtı olarak düşünülebilir. Bunlar, araştırmanın güvenilirliğini olumsuz olarak etkileyen etmenlerdir. Bu nedenle, ileri araştırmalarda öz bildirim ölçeklerinin yanı sıra görüşme ve gözlem tekniklerinden de yararlanılarak elde edilen bulguların güvenilirliği artırılabilir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise, sınıflarında özel eğitime gereksinimi olan kaynaştırma öğrencilerine eğitim veren genel eğitim öğretmenlerinin ayrı bir araştırma grubu olarak ele alınmamasıdır. Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan genel eğitim öğretmenlerinin tek bir grup olarak ele alınması, bu gruptan elde edilmiş sonuçları etkilemiş olabilir. Bu nedenle, bundan sonraki çalışmalarda önerilen modelin bu üç grubu kıyaslayacak şekilde test edilmesi alanyazın bilgilerimizi zenginleştirecektir.

Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise araştırma grubuyla ilgilidir. Bu çalışmada, farklı engelli çocuklar ile çalışan öğretmenler tek bir grup olarak ele alınmıştır. Diğer öğretmen grubu da alanlarına (branş öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenler) göre ayrıştırılmamıştır. Bu durum, araştırma sonuçlarını etkilemiş olabilir. Bu nedenle, bundan sonraki çalışmalarda önerilen modelin hem daha homojen gruplarda ele alınması hem de öğrenci türüne ve uzmanlık alanlarına göre incelenmesi hem bulguların güvenilirliğini arttıracak hem de alan yazın bilgilerimizi zenginleştirecektir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin test-tekrar test kararlılıklarına bakılmamıştır. Sonraki çalışmalarda, ölçeklerin test-tekrar test kararlılıkları ile ilgili veri toplanarak, ölçeklerin güvenilirliklerini destekleyen ileri bulgular elde edilmelidir.

## ALTINCI BÖLÜM

### 6.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önce araştırmadan elde edilen bulgular kısaca özetlenecek, daha sonra öğretmen eğitimiyle ilgili önerilere ve ileri araştırmalarla ilgili önerilere yer verilecektir.

#### 6.1.1. Sonuç

Bu çalışmada, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliğine etki eden değişkenleri bir bütün olarak incelemek amacıyla iki alternatif, bir temel model olmak üzere üç yapısal model önerisinde bulunulmuştur. Bu üç yapısal modelden elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir.

1. Birinci alternatif yapısal modelde, her iki öğretmen grubunda da çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşullarını karşılamamıştır. Özel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başça çıkma, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başça çıkma; genel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde ise, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki tükenmişlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile mesleki yetkinlik, problem davranışlar–rahatsız edici davranışlar ile problem davranışlar–başça çıkma, mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başça çıkma değişkenleri arasındaki t değerleri anlamlı çıkmadığı ve problem davranışlar–başça çıkma ile mesleki tükenmişlik değişkenleri arasındaki t değerleri anlamlı çıkmasına rağmen ilişkinin yönü beklenenin tersi yönde olduğu için bu modelin her iki grup için de kabul koşullarını karşılamadığı söylenebilir.

2. İkinci alternatif yapısal modelde, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri, mesleki öz-yetkinlik inançları, mesleki sosyal destek algıları ve problem davranışlarla başça çıkma yolları

arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu modelde, her iki öğretmen grubu için de çoğu uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak, özel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde, mesleki sosyal destek ile problem davranışlar–başça çıkma yolları arasında, genel eğitim öğretmenleri için test edilen modelde ise mesleki yetkinlik ile problem davranışlar–başça çıkma yolları değişkenleri arasındaki t değerleri anlamlı çıkmadığı için ve her iki grupta da problem davranışlar-başça çıkma ile mesleki tükenmişlik değişkenleri arasındaki t değerleri anlamlı çıkmasına rağmen ilişkinin yönü beklenenin tersi yönde olduğu için bu modelin her iki grup için de kabul koşullarını karşılamadığı söylenebilir.

3. Temel modelde, mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek değişkenleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu modelde, her iki öğretmen grubu için çoğu uyum indeksinin kabul değeri koşullarını karşıladığı belirlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise, her iki öğretmen grubunda da mesleki sosyal desteğin mesleki yetkinliği anlamlı ve olumlu yönde, mesleki tükenmişliği anlamlı ve olumsuz yönde; mesleki yetkinliğin mesleki tükenmişliği anlamlı ve olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Bu durumda, temel modelin bütün modeller içinde kabul edilebilir en iyi model olduğuna karar verilmiştir.

### **6.1.2. Öneriler**

Bu çalışmanın bulgularına dayanarak, öğretmen yetiştirmeyle ve görev yapan öğretmenlerle ilgili politikaların belirlenmesi ve ileri araştırmalar ile ilgili bazı önerilerde bulunabiliriz.

### **Öğretmen Eğitimiyle ve Görevdeki Öğretmenlerle İlgili Öneriler**

Araştırma bulguları, öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarını önlemek ve yaşam kalitelerini arttırmak için öğretmen yetiştirme, istihdam etme ve gelişimlerini teşvik etme yönünde temel bazı önlemler alınması gerektiğini göstermektedir.

1. Her şeyden önce, öğretmenlerin daha lisans eğitimleri sırasında onları etkili öğretmenlik becerileriyle donatacak bir eğitim programı

doğrultusunda öğrenim görmeleri gerekmektedir. Alan bilgilerinin yanı sıra etkili sınıf yönetimi becerileriyle donatılmaları onların kendilerine güvenlerini arttıracak ve kendilerini daha yetkin hissetmelerini sağlayacaktır.

2. Mesleğe yeni atılan öğretmenlere hizmet öncesinde ve hizmet sırasında öğretmenlikte karşılaşılabilecekleri ve/veya karşılaştıkları temel sorunlara etkili çözüm getirebilme ve etkili başa çıkabilme ve etkili iletişim kurma becerileri kazandırmaya yönelik destek hizmetleri sağlanmalı ve bu destek hizmetlerinin etkililiği test edilmelidir. Aynı eğitim, meslekte daha deneyimli öğretmenler için de sunulabilmelidir.

3. Çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin okul yönetimi tarafından zaman zaman belirlenip okulun fiziki ve sosyal koşullarının iyileştirilmesi, öğretimi kolaylaştıracak destek hizmetlerinin sunulması onların öğretme işinden doyum almalarını artıracak bir diğer önlem olarak düşünülebilir.

### **İleri Araştırmalara İlişkin Öneriler**

1. Bu çalışmada test edilen modelin doğruluğu farklı engel gruplarıyla çalışan öğretmenler üzerinde de incelenebilir. Yine aynı model farklı yaş gruplarında, farklı cinsiyette, farklı hizmet sürelerinde ve farklı branşlarda öğretmenler ile yeniden incelenebilir.

2. Bu model, boylamsal çalışmalar ile öğretmen adaylığından öğretmenliğinin son yıllarına kadar aynı öğretmen grubuyla gelişimsel olarak incelenebilir.

3. Sonraki yapılacak çalışmalarda öğretmen tükenmişliğinin azaltılmasında etkili olacak stratejilerin geliştirilmesi ve bu stratejilerin etkililiğinin araştırılmasında fayda vardır.

4. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, tükenmişliğe etki eden mükemmeliyetçilik, idealistik, obsesif kişilik yapısı ve depresyon gibi kişilik ile ilgili değişkenler; yaş, cinsiyet, hizmet süresi gibi demografik değişkenler; kalabalık sınıflar, öğrencilerin engel türü, yoğunluğu, rol çatışması, rol belirsizliği, iş yükü, düşük maaş, katı yönetmelikler gibi çevresel faktörler ve tükenmişlik sonucunda ortaya çıkan psiko-fizyolojik, psikolojik ve davranışsal belirtiler ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar ele alınarak,

öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan faktörlerin önlenmesi ve azaltılması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

5. Milli Eğitim Bakanlığı, pilot okullar belirleyip, öğretmen tükenmişliğinin azaltılmasında etkili olacağı düşünülen stratejiler geliştirip, bu stratejilerin etkililiğini test eden araştırma projeleri yürüterek köklü çözümler üretebilirler.

## KAYNAKLAR

- Abel, M.H. and Sewell, J. (1999). Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers. *Journal of Educational Research*, 92 (5), 287-293.
- Acar, Ç. ve Batu, S. (2001). Özel Eğitim Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Problem Davranışlarla İlgili Görüş ve Önerileri. *10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 86-95.
- Ağaoglu, E., Ceylan, M., Kasım, E. ve Madden, T. (2004). *Arastırma Görevlilerinin Kendi Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. Malatya: XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlilik İnançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (3), 24-33.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (27-29 Mayıs 1998). Normal ve Engelli Çocuklar İle Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi. *6. Ergonomi Kongresi*, Ankara.
- Akıncı, S. (2006). Elektronik Hizmet Kalitesi ve Hizmet Telafi Kalitesinin İnternet Bankacılık Hizmetlerine Uyarlanması. Yayınlanmamış doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Akkök, F., Aksar, P. ve Sucuoglu, B. (1995). Safe Schools Require the Contributions of Everybody: The Picture in Turkey. *Thresholds in Education*, 21 (2), 29-38.
- Aksoy, V. (2008, Mayıs). *Rehber Öğretmenlerin Özel Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberliğe İlişkin Öz-Yeterlilik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alden, L. (1986). Self-Efficacy and Causal Attributions for Social Feedback. *Journal of Research in Personality*, 20, 460-473.
- Allen, S.M., Ciambone, D. and Welch, L.C. (2000). Stage of Life Course and Social Support as a Mediator of Mood State among Persons with Disability. *Journal of Aging and Health*, 13 (3), 318-342.
- Allinder, R.M. (1994). The Relationship between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Altunçekiç A., Yaman S. ve Koray Ö. (2005, Mart). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- Anderson, R., Greene, M. and Loewen, P. (1988). Relationships Among Teachers' and Students' Thinking Skills, Sense of Efficacy and Student Achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Anderson, M.G. and Iwanicki, E.F. (1984). Teacher Motivation and Its Relationship to Burnout. *Education Administration Quarterly*, 20 (2), 109-132.
- Arı, R. ve Saban, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Mikro Dizgi.
- Ashton, P.T. (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.

- Ashton, P.T. and Webb, R.B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Ashton, P.T., Webb, R.B. and Doda, C. (1983). *A Study of Teachers' Sense of Efficacy*. Final Report, Executive Summary. Gainesville. University of Florida.
- Aslan, H., Bengi Gürkan S., Alparslan, Z.N. ve Ünal, M. (1996). Tıpta Uzmanlık Öğrencisi Hekimlerde Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 7 (1) , 39.
- Ataman, A. (2000). Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler, L. Küçükahmet, (Editör). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, 171-191. Ankara: Nobel Yayınları.
- Atıcı, M. (1999). *An Exploration of the Relationships between Classroom Management Strategies and Teacher Efficacy in English and Turkish Primary School Teachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Leicester Üniversitesi.
- Atıcı, M. (2001). Yüksek ve Düşük Öz-yetkinlik Düzeyine Sahip Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Yönetimi*, 28, 483-499.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bacharach, S.B., Bainberger, P. and Mitchell, S. (1990). Work Design, Role Conflict, and Role Ambiguity: The Case of Elementary and Secondary Schools. *Educational Evaluation Policy Analysis*, 12, 415-432.
- Balcı, A. (2000). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1997). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989a). Regulation of Cognitive Processes through Perceived Self-Efficacy. *Developmental Psychology*, 25 (5), 729-735.
- Bandura, A. (1993). Percieved Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personel and Collective Efficacy in Changing Societies. In A. Bandura (Ed.) *Self-Efficacy in Changing Societies* (1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freenman and Company.
- Banks, S.R. and Necco, E.G. (1990). The Effects of Special Education Category and Tepe of Training on Job Burnout in Special Education Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 13 (3-4), 187-191.
- Barquist Hogelucht, K.S. and Geist, P. (1997). Disipline in the Classrom: Communicative Strategies for Negotiating Order. *Western Journal of Communication*, 61 (1), 1-34.
- Başar, H. (1997). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Önder Matbaacılık.
- Batu, S. ve Özen, A. (1997). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kontrolüne Yönelik Sorunlarının ve Gereksinim Duydukları Destek Hizmet Türlerinin Belirlenmesi*. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.

- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Beck, C.L. and Gargiulo, R.M. (1983). Burnout in Teachers of Retarded and Nonretarded Children. *Journal of Educational Research*, 76 (3), 169-173.
- Beckman, P.J. (1983). Influence of Selected Child Characteristics on Stress in Families of Handicapped Infacts. *American Journal of Mental Deficiency*, 88 (2), 150-156.
- Bensky, J.M., Shaw, S.F., Gouse, A.S., Bates, H., Dixon, B. and Beane, N.E. (1980). Public Law 94-142 and Stres: A Problem for Educatrors. *Exceptional Children*, 47, 24-29.
- Benson, B.M., Gross, A.B., Messer, S.C., Kellum, G. and Passmore, L.A. (1991). Social Support Networks among Families of Children with Craniofacial Anomalies. *Health Psychology*, 10 (4), 252-258.
- Berardi, A.P. and Hall, T.E. (2007). Teacher Assistance Team Social Validity: A Perspective from General Education Teachers. *Education And Treatment of Children*, 30 (2).
- Beresford, B.A. (1994). Resources and Strategies: How Parents Cope with the Care of a Disabled Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (1), 171-209.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. and Zellman, G. (1977). Federal Programs Supporting Educational Charge. *ERIC*, No: 140432.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26 (4), 519-539.

- Billingsley, B.S. and Cross, L.H. (1991). Teachers' Decisions to Transfer from Special to General Education. *The Journal of Special Education*, 24 (4), 496-511.
- Billingsley, B.S. and Cross, L.H. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction and Intent to Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Educators. *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471.
- Blase, J.J. (1982), A Social-Psychological Grounded Theory of Teacher Stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 93-113.
- Blase, J.J. (1985). *A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress: Consequences for Performance*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Bliss, J. and Finneran, R. (1991, April). *Effects of School Climate and Teacher Efficacy on Teacher Stress*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Borg, M.G. and Falzon, J.M. (1989). Primary School Teachers' Perception of Pupils' Undesirable Behaviours. *Educational Studies*, 15, 251-260.
- Borg, M.G. and Falzon, J.M. (1990). Teachers' Perception of Primary School Children's Undesirable Behaviours: The Effects of Teaching Experience, Pupils' Age, Sex and Ability Stream. *British Journal of Educational Psychology*, 20, 220-226.
- Borg, M.G. and Riding, R.J. (1991). Towards a Model for the Determinants of Occupational Stress among School Teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.
- Borton, W. (1991, April). *Empowering Teachers and Students in a Restructuring School: A Teacher Efficacy Interaction Model and the Effect on Reading Outcomes*. Paper Presented at the American Educational Research Association, Chicago.

- Bouffard- Bouchard, T., Parent, S. and Larivee, S. (1991). Influence of Self-Efficacy on Self-Regulation and Performance among Junior and Senior High-School Age Students. *International Journal of Behavior Development, 14*, 153-164.
- Bowlby, J. (1980). Attachment and Loss. *Anxiety and Anger, 3*.
- Boyle, G.J., Borg, M.G., Falzon, J.M. and Baglioni, A.J. (1995). A Structural Model of the Dimensions of Teacher Stress. *British Journal of Educational Psychology, 65* (2), 49- 67.
- Brennan, M.D., Robinson, C.K. and Shaughnessy, M.F. (1996). Gender Comparison of Teachers' Sense of Efficacy. *Psychological Reports, 78*, 122-132.
- Brissie, J.S., Hoover-Dempsey, K.V. and Bassler, O.C. (1988). Individual, Situational Contributors to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research, 82* (2), 106-112.
- Bristol, M.M., Gallagher, J.J. and Schopler, E. (1988). Mothers and Fathers of Young Developmentally Disabled and Nondisabled Boys: Adaptation and Spousal Support. *Developmental Psychology, 24* (3), 441-451.
- Britner, S.L. and Pajares, F. (2006). Sources of Science Self-Efficacy Beliefs of Middle School Students. *Journal of Research in Science Teaching, 43* (5), 485–499.
- Brouwers, A., Evers, W. and Tomic, W. (2001). Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 31* (7), 1474-1491.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (1998). Student Disruptive Behavior, Perceived Self-Efficacy and Burnout Among Teachers. *Nederlands Psychology, 54*, 173-183.

- Brouwers, A. and Tomic, W. (2000). A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self-Efficacy in Classroom Management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A. and Tomic, W. (2001, June). The Factorial Validity of Scores on the Teacher Interpersonal Self-Efficacy Scale. *Psychological Measurement*, 61 (3), 433-445.
- Brownell, M.T. and Pajares, F. (1997, March). *Teacher Efficacy and Perceived Success in Mainstreaming Students with Learning and Behavior Problems*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Davranış Yönetiminde Öz-yetkinlik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Burden, P.E. (1995). *Classroom Management and Discipline, Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. USA: Longman Publishers.
- Burke, R.J. and Greenglass, E.R. (1989). Psychological Burnout Among Men and Women in Teaching: An Examination of the Cherniss Model. *Human Relation*, 42 (3), 261-273.
- Burke, R.J. and Greenglass, E.R. (1993). Work Stress, Role Conflict, Social Support, and Psychological Burnout Among Teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Burke, R.J. and Greenglass, E. (1995). A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations*, 48, 187–202.
- Burke, R. J. and Greenglass, E. (1996). Work Stress, Social Support, Psychological Burnout and Emotional and Physical Well-Being Among Teachers. *Psychology Health and Medicine*, 1, 193–205.

- Burke, R.J., Greenglass, E.R. and Schwarzer, R. (1996). Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stres, Social Support, Self-Doubts on Burnout and Its Consequences. *Anxiety, Stres, and Coping*, 9, 261-275.
- Burke, R.J., Shearer, J. and Deszca, G. (1984). Burnout among Men and Woman in Police Work: An Examination of the Cherniss Model. *Journal of Health in Human Resources of Administrators*, 7, 162-188.
- Burton, C.T. (1983). An Investigation of the Concept of Teacher Burnout, the Relationship of Burnout with Demographic Variables and Professional Training in Specific Teaching Skills Among Teachers of the Emotionally Handicapped. *Dissertation Abstract International*, 44 (11), 3347.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1997). *Genel Öğretim Metotları*. Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Byrne, B.M. (1994). Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 645-673.
- Campbell, N.J. (1996). A Comparison of Teacher Efficacy for Pre And in-Service Teachers in Scotland and America. *Education*, 117 (1), 220-238.
- Campbel, N.J., Dobson, J.E. and Bost, J.M. (1985). Educators Perceptions of Behavior Problems of Mainstreamed Students. *Exceptional Children*, 51 (4), 298-303.

- Cano-García, F.J., Padilla-Munoz, E.M. and Carrasco-Ortiz, M.A. (2005). Personality and Contextual Variables in Teacher Burnout. *Personality and Individual Differences*, 38, 929–940.
- Capel, S.A. (1991). A Longitudinal Study of Burnout in Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 36- 45.
- Carr, E. and Durand, M.V. (1985). Reducing Behavior Problems Through Functional Communication Training. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 111-126.
- Cavers, L. (1988). *Teacher Efficacy: Its Relationship to School Level Organizational Conditions and Teacher Demographics*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of British Columbia.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık Reklam San.Tic. Ltd.Şti.
- Cemaloğlu, N. ve Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 123- 155.
- Chalfant, J.C. and Pysh, M. (1989). Teacher Assistance Team: Five Descriptive Studies on 96 Teams. *Remedial and Special Education*, 10, 49-58.
- Chan, D.W. (1998). Stress, Coping Strategies and Psychological Distress among Secondary School Teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35, 145–163.
- Chan, D.W. (2002). Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557–569.
- Chan, D.W. and Ek, H. (1995). Burnout and Coping Among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65 (1), 15- 25.

- Chandler, H.N. (1983). The Loneliness of the Special Education Teacher. *Journal of Learning Disabilities, 16*, 126-129.
- Chang, D.F. and Sue, S. (2003). The Effects of Race and Problem Type on Teachers' Assessments of Student Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71* (2), 235-242.
- Chapman, D.W. and Lowther, M.A. (1982). Teacher's Satisfaction with Teaching. *Journal of Educational Research, 75*, 241-247.
- Chen, T.Y. and Tang, C.S. (1997). Stress Appraisal and Social of Chinese Mothers of Adult Children with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation, 101* (5), 473-482.
- Chen, S. (1995). Stres, Burnout and Social Support Among Teachers in Taiwan. *Dissertation Abstract International, 57* (1), 41.
- Cherniss, C. (1980). *Professional Burnout in Human Service Organizations*. New York: Praeger.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout: Job Stres in the Human Services*. Sage Publications, USA.
- Cherniss, C. (1988). Observed Supervisory Behavior and Teacher Burnout in Special Education. *Exceptional Children, 54* (5), 449-454.
- Cherniss, C. (1993). Long-Term Consequences of Burnout: An Exploratory Study. *Journal of Organizational Behavior, 13*, 1-11.
- Chessnut, W.J. (1997). The Relationship Between Social Support and Professional Burnout Among Public Secondary School Teachers in Northeast Tennessee. *Dissertation Abstract International, 58* (3), 690.
- Cheuk, W.H. and Sai, W.K. (1995). Stress, Social Support and Teacher Burnout in Macau. *Current Psychology, 14* (1), 42- 46.

- Chwalisz, K., Altmaier, E.M. and Russell, D.W. (1992). Causal Attributions, Self-Efficacy Cognitions and Coping with Stress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*, 377-400.
- Cichon, D.J. and Koff, R.H. (1980). Stres and Teaching. *NASSP Bulletin, 64* (434), 91-104.
- Cohen, S. and Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support and Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin, 98* (2), 310-357.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy Commitment to Teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323- 337.
- Cook, J. (1994). Are You on the Cutting Edge? *Teaching Pre K-8, 24* (7), 28-29.
- Cook, J. and Leffingwell, R.J. (1982). Stressors and Remediation Techniques for Special Educators. *Exceptional Children, 49*, 54-59.
- Cosden, M.A. and Semmel, M.I. (1992). Teacher Assistance Teams: A Conceptual and Empirical Review. *Special Services in the Schools, 6* (3/4), 5-25.
- Cousins, J.B. and Walker, C.A. (2000). Predictors of Educators' Valuing of Systemics Inquiry in Schools. *Canadian Journal of Program Evaluation, 23*, 25-53.
- Creese, A., Norwich, B. and Daniels, H. (1998). The Prevalence and Usefulness of Collaborative Teacher Groups for SEN: Results of a National Survey. *Support for Learning, 13* (3), 109-114.
- Crnic, K.A., Friedrich, W.N. and Greenberg, M.T. (1983). Adaptation of Families with Mentally Retarded Children: A Model of Stress, Coping and Families Ecology. *American Journal of Mental Deficiency, 88* (2), 125-138.

- Croom, B. and Moore, G.E. (2003). The Relationship between Teacher Burnout and Student Misbehavior. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 53 (1), 272-283.
- Cross, L.H. (1987, April). *Teacher Crisis: Myth or Reality Revisited*. Paper Presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- Cunningham, B. and Sugawara, A. (1989). Factors Contributing to Preservice Teachers' Management of Children's Problem Behaviors. *Psychology in the Schools*, 26.
- Cutrona, C.E. and Troutman, B.R. (1986). Social Support in the Workplace: Tests of Six Theoretical Models. *American Journal of Community Psychology*, 16, 701-704.
- Çakır, Y. ve Palabıyıköğlü, R. (1997). Gençlerde Sosyal Destek-Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Kriz Dergisi*, 5 (1), 15-24.
- Çam, O. (1989). *Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Çam, O. (1992). Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması. *H.Ü. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını*, 155-159.
- Çiftçi, İ. ve Tabak, Ö. (1997). *Zihin Engelli Öğrencilerde Görülen Problem Davranışların Belirlenmesi*. VII. Özel Eğitim Günleri'nde sunulan bildiri, Eskişehir.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Daly, S. (1992). Principal Burnout in the Public Schools: A Study Comparing the Perceived Burnout Levels of Elementary, Middle, and High School Principals. *Dissertation Abstract International*, 53 (7), 2177.
- Danielson, C. (1999). Mentoring Beginning Teachers: The Case for Mentoring. *Teaching and Change*, 6 (3), 251-257.
- Deemer, S.A. and Minke, K.M. (1999). Teacher Effectiveness: An Investigation of the Factor Structure of the Teacher Efficacy Scale. *Journal of Educational Research*, 93 (1) 3-8.
- Delcourt, M. and Kinzie, M. (1993). Computer Technologies in Teacher Education: The Measurement of Attitudes and Self-Efficacy. *Journal of Research and Development in Education*, 27, 31-37.
- Dembo, M.H. and Gibson, S. (1985). Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Demir, Y. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaşılan Problem Davranışlara Karşı Başetme Stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Adana.
- Demirtaş, H. (1999). Orta Öğretim Kurumlarında Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi. *Öğretmen Dünyası*, 23.
- DeRobbio, R.A. (1995). Factors Accounting for Burnout Among Secondary School Teachers. *Dissertation Abstract International*, 56 (7), 250-251.
- Dick, R.V. and Wagner, U. (2001). Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243- 259.
- Dignam, J.T., Barrera, M. and West, S.G. (1986). Occupational Stress, Social Support and Burnout among Correctional Officers. *American Journal of Community Psychology*, 14 (2), 177-193.

- Dignam, J.T. and West, S.G. (1988). Social Support in the Workplace: Tests of Six Theoretical Models. *American Journal of Community Psychology*, 16, 701-724.
- Diken, İ.H. ve Bal, A. (2002). *An Examination of Self-Efficacy of Turkish Teachers Who Work Students With Emotional and Behavioral Disorders*. The 26th Teacher Educators for Children with Behavior Disabilities (TECBD) Conference, Tempe, Arizona, USA.
- Doğan, M. (2001). *İşitme Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Çeşitli Psikolojik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay, A.B. (2001). *Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik-Ticaret-Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dolunay, A.B. ve Piyal, B. (2003) Öğretmenlerde Bazı Mesleki Özellikler ve Tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11 (1), 35-48.
- Dorman, J. (2003). Testing a Model for Teacher Burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Douglas, J. (1989). *Behavior Problems in Young Children: Assessment and Management*, London: Routledge.
- Duncan, T.E. and McAuley, E. (1993). Social Support and Efficacy Cognitions in Exercise Adherence: A Latent Growth Curve Analysis. *Journal of Behavioral Medicine*, 16, 199-218.
- Dunst, C.J., Trivette, C.M. and Cross, A.H. (1988). Mediating Influences of Social Support: Personal, Family and Child Outcomes. *American Journal on Mental Retardation*, 90 (4), 403-417.
- Dworkin, A.G., Saha, L.J. and Hill, A.N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4 (2).

- Dyson, L.L. (1991). Families of Young Children with Handicaps: Parental Stress and Family Functioning. *American Journal on Mental Retardation*, 95 (6), 623-629.
- Dyson, L.L. (1997). Fathers and Mothers of School-Age Children with Developmental Disabilities: Parental Stress, Family Functioning and Social Support. *American Journal on Mental Retardation*, 102 (3), 267-279.
- Edelwich, V.B. (1980). *Burnout Stage of Dissillisionments in the Helping Professions*. New York: Human Science Pres.
- Eden, D. (1999, August). *Impact of Self-Efficacy on Work Motivation Theory and Research*. Presented at Symposium Entitled, Self-Efficacy: Theory, Research and Application at the Academy of Management Annual Meeting, Chicago.
- Edwards, C.H. (1993). *Classroom Discipline and Management*. Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (34), 45-65.
- Emmer, E.T. and Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755- 765.
- Enochs, L.G. and Riggs, I.M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Erbaş, D., Kırcaali-İftar, G. ve Tekin-İftar, E. (2004). *İşlevsel Değerlendirme: Davranış Sorunlarıyla Başa Çıkma ve Uygun Davranışlar Kazandırma Süreci*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergin, C. (1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Uyarlanması. 7. *Psikoloji Kongre Kitabı*, Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Eripek, S. (1980). *Ankara İl Merkezinde Bulunan Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Uygulamaları ve Bu Uygulamaların Öğrencilerin Uyum Sorunları Yönünden Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakóltesi, Ankara.
- Espinosa, L.M. and Laffey, J.M. (2003). Urban Primary Teacher Perceptions of Children with Challenging Behaviors. *Journal of Children and Poverty*, 9 (2), 135-156.
- Etzion, D. (1984). The Moderating Effect of Social Support on the Relationship of Stress and Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 69, 615-622.
- Evans, E.D. and Tribble, M. (1986). Perceived Teaching Problems, Self-Efficacy and Commitment to Teaching Among Preservice Teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Evers, W., Brouwers, A. and Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A Study on Teachers' Belief When Implementing an Innovative Educational System in the Netherland. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Evers, W., Gerrichhauzen, J. and Tomic, W. (2000). The Prevention and Mending of Burnout among Secondary School Teachers. (Technical Report). *ERIC No: ED. 439091*.
- Evers, W., Tomic, W. and Boruwers, A. (2001). Burnout among Teachers. *School Psychology International Copyright*, 25 (2), 131-148.

- Evertson, C.M. and Emmer, E.T. (1982). Effective Management at the Beginning of the School Year in Junior High Classes. *Journal of Educational Psychology*, 24 (4), 485-498.
- Evertson, C.M. and Harris, A.H. (1992). What We Know about Managing Classrooms. *Educational Leadership*, 19 (7), 71-78.
- Eylen, B. (2001). *Bilgi Verici Danışmanlığın Kanser Hastalarının Ailelerinin Sosyal Destek Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Farber, B.A. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-332.
- Farber, B.A. (1984). Teacher Burnout: Assumptions, Myths and Issues. *Teacher College Record*, 86 (2).
- Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farber, B.A. and Miller, J. (1981). Teacher Burnout: A Psycho-educational Perspective. *Teacher College Record*, 83, 235-244.
- Feiman-Nemser, S. (1992). Helping Novices Learn to Teach: Lessons from an Experienced Support Teacher. Web: <http://ncrtl.msu.edu/http/rreports/html/pdf/rr916.pdf>. 19 Mayıs 2008'de alınmıştır.
- Fındıkçı, İ. (1991). *Öğretmenlerin Disiplin Konusundaki Tutumları*. Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, 1.
- Fielding, M. and Gall, M.D. (1982). *Personality and Situational Correlates of Teacher Stress and Burnout*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Fimian, M.J. (1983). A Comparison of Occupational Stres Correlates as Reported by Teachers of Mentally Retarded and Non-Mentally

Retarded Handicapped Students. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 18, 62-68.

Fimian, M.J. (1986). Social Support and Occupational Stress in Special Education. *Exceptional Education*, 52 (5), 436-442.

Fimian, M.J. and Blanton, L.P. (1986). Variables Related to Stress and Burnout in Special Education Teacher Trainees and First-Year Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 9, 9-21.

Fimian, M.J. and Santoro, T.M. (1983). Sources and Manifestation of Occupational Stress as Reported by Full-Time Special Education Teachers. *Exceptional Children*, 49 (6), 540-545.

Fives, H. and Looney, L. (2002). Efficacy Beliefs of College Instructors. *Draft*, 5,12.

Frank, A.R. and McKenzie, R. (1993). The Development of Burnout among Special Educators. *Teacher Education and Special Education*, 16 (2), 161-170.

Freiberg, H.J., Stein, T.A. and Huang, S. (1995). Effects of a Classroom Management Intervention on Student Achievement in Inner-City Elementary Schools. *Educational Research and Evaluation*, 1 (1), 36-66.

Freudenberger, N.J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Friedman, I.A. (1991). High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Research*, 38 (5), 281-289.

Friedman, I.A. (1995, May-June). Students Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-289.

Friedman, I.A. (2000). Burnout Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.

- Friedman, I.A. (2002). Burnout in School Principals: Role Related Antecedents. *Social Psychology of Education, 5*, 229-251.
- Friedman, I.A. (2003). Self-Efficacy and Burnout in Teaching. The Importance of Interpersonal-Relations Efficacy. *Social Psychology of Education, 6* (3), 191-215.
- Friedman, I.A. and Farber, B.A. (1992). Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research, 86* (1), 28-35.
- Friedman, I.A. and Kass, E. (2002). Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 675-686.
- Friedrich, W.N., Wiltner, L.S. and Cohen, D.S. (1985). Coping Resources and Parenting Mentally Retarded Children. *American Journal of Mental Deficiency, 90* (2), 130-139.
- Friesen, D., Prokop, C.M. and Sarros, J.C. (1988). Why Teacher Burnout. *Educational Research Quarterly, 12* (3), 9-19.
- Friesen, D. and Sarros, J.C. (1989). Sources of Burnout among Educators. *Journal of Organizational Behaviour, 10*, 179-188.
- Gallagher, J.J., Beckman, P. and Cross, A.H. (1983). Families of Handicapped Children: Sources of Stres and its Amelioration. *Exceptional Children, 50* (1), 10-19.
- Ganster, D.C., Fusilier, M.R. and Mayes, B.T. (1986). Role of Social Support in the Experience of Stres at Work. *Journal of Applied Psychology, 71* (1), 102-110.
- Geller, P.A. and Hobfoll, S.E. (1994). Gender Differences in Job Stres, Tedium and Social Support in the Workplace. *Journal of Social and Personal Relationships, 11* (1), 555-572.

- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlilik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1), 57-73.
- Ghaith, G. and Yaghi, H. (1997). Relationships Among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes Towards the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 14, 451-458.
- Giallo, R. and Little, E. (2003). Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences and Self-Efficacy in Graduate and Student Teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gibson, S. and Brown, R. (1982, November). *Teacher's Sense of Efficacy: Changes due to Experience*. Paper Presented at the Annual Meeting of the California Educational Research Association, Sacramento.
- Gibson, S. and Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Ginns, I.S, Tulip, D.F, Watters, J.J. and Lucas, K.B. (1995). Changes in Preservice Elementary Teachers' Sense of Efficacy in Teaching Science. *School Science and Mathematics*, 95 (8), 394-400.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik Sendromuna Bir Örnek: Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi. *TSK Koruyucu Bülteni*, 4 (4), 172- 187.

- Gist, M.E. and Mitchell, T.R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of Management Review*, 17, 183-211.
- Glickman, C.D. and Tamashiro, R.T. (1982). Clarifying Teachers' Beliefs about Discipline. *Educational Leadership*, 459-464.
- Goddard, R.D. and Goddard, Y.L. (2001). A Multilevel Analysis of the Relationship between Teacher and Collective Efficacy in Urban Schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K. and Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gold, Y. (1985). Burnout Causes and Solutions. *Clearing House*, 58, 210-212.
- Good, T.L. (1981). Teacher Expectations and Student Perceptions: A Decade of Research. *Educational Leadership*, 38, 415-422.
- Gordon, C., Lim, L., McKinnon, D. and Nkala, F. (1998). Learning Approach, Control Orientation and Self-Efficacy of Beginning Teacher Education Students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 1 (1), 53-63.
- Gotlib, I.H. and Hammen, C.L. (1992). *Psychological Aspects of Depression toward a Cognitive-Interpersonal Integration*, England.
- Gökçakan, Z. ve Özer, R. (1997). *Doğu Karadeniz Bölgesindeki Görevli Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir.
- Gökdağ, M. (1996). *Temel Eğitim Öğretmenleri ile Öğrencilerin Gudu Düzeyleri İle Öğrenci Öğretmen Özellikleriyle İlişkileri*. Yayınlanmamış

Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gözüm, S. (1996). *Koruyucu Sağlık Hizmetlerinde Görev Yapan Hemşire ve Ebelerde İş Doyumu, Tükenmişlik ve İşe Devamsızlığı Etkileyen Faktörlerin Araştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Gözütok, F.D. (1993). Okullarda Bazı Dayak Uygulamaları. *Çağdaş Eğitim*, 186, 7-10.

Graden, J., Casey, A. and Christenson, S. (1985). Implementing a Prereferral Intervention System: Part I, The Model. *Exceptional Children*, 51, 377-384.

Graf, L.W. (1996). Superintendent Burnout in the Public Schools: A Study of Demographic and Enviromental Variables and their Effects on the School Superintendent. *Dissertation Abstract International*, 57 (8), 3337.

Grau, R., Salanova, M. and Peiro, J.M. (2001). Moderator Effects of Self-Efficacy on Occupational Stres. *Psychology in Spain*, 5 (1), 63-74.

Greenglass, R., Burke, R.J. and Konarski, R. (1997). The Impact of Social Support on the Development of Burnout in Teachers: Examination of a Model. *Work and Stress*, 11 (3), 267-278.

Greenglass, R., Fiksenbaum, L. and Burke, R.J. (1994). The Relationship between Social Support and Burnout over Time in Teachers. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 9, 219-230.

Greenlee, R. and Ogletree, E.J. (1993). Teachers' Attides toward Student Discipline Problems and Classroom Management Strategies. *ERIC* No: ED36430.

- Greenwood, G.E., Olejnik, S.F. and Parkay, F.W. (1990). Relationships between four Teacher Efficacy Belief Patterns and Selected Teacher Characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, 23 (2), 102-106.
- Griffith, J., Steptoe, A. and Cropley, M. (1999). An Investigation of Coping Strategies Associate With Job Stress in Teachers. *British Journal Of Educational Psychology*, 69.
- Guglielmi, R.S. and Tatrow, K. (1998). Occupational Stress, Burnout and Health in Teachers: A Methodological and Theoretical Analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61- 99.
- Guskey, T.R. (1984). The Influence of Change in Instructional Effectiveness upon the Affective Characteristics of Teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept and Attitudes Toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4 (1), 63-69.
- Guskey, T.R. and Passaro, P.D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627-643.
- Gündoğdu, F.B. (1995). *Otistik ve Normal Çocuğu Olan Anne Babaların Evlilik Uyumlarını Algılamaları ve Bazı Değişkenleri Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretimde Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 152-166.
- Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ile Bazı Mesleki ve Kişisel Değişkenlere Göre Yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*.

- Güzeller, O.C. (2005). *Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Geçerliliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hair, J., Anderson, R.E. and Tapham, R.L. (1998). *Multivariate Data Analysis*, Printice Hall.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M. and Brockmeier, L. (1992). *An Attempt to Explicate Teacher Efficacy Beliefs Among First Year Teachers*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hammarberg, A. and Hagekull, B. (2002). The Relation Between Pre-School Teachers' Classroom Experiences and their Perceived Control over Child Behavior. *Early Child Development and Care*, 172, 625-634.
- Hardy, C.A. (1999). Perceptions of Physical Education Beginning Teachers' First Year of Teaching: Are We Doing Enough to Prevent Early Attrition? *Teacher Development*, 3 (1), 108-126.
- Harris, K. (1995). School-based Bilingual Special Education Teacher Assistance Teams. *Remedial and Special Education*, 16, 337-343.
- Harris, V.S. and McHale, S.M. (1989). Family Life Problems, Daily Caregiving Activities and The Psychological Well-Being of Mothers of Mentally Retarded Children. *American Journal on Mental Retardation*, 94 (3), 231-239.
- Hart, P.M., Wearing, A.J. and Conn, M. (1995). Conventional Wisdom is a Poor Predictor of the Relationship between Discipline Policy, Student Misbehavior and Teacher Stres. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 27-48.
- Hastings, R.P. and Bham, M. (2003). The Relationship between Student Behavior Patterns and Teacher Burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127.

- Hastings, R.P. and Brown, T. (2004). Coping Strategies and The Influence of Challenging Behaviours on Special Educators' Burnout. *Mental Retardation*, 40 (2), 148-156.
- Heffley, R.C. (1983). Factors Affecting Teacher Turnover in Kansas. *Dissertation Abstract International*, 44 (11), 3266.
- Henson, R.K. (2001). *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas, A and M. University.
- Henson, R.K., Kogan, L.R. and Vacha-Haase, T. (2001). A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420.
- Hillhouse, J.J., Adler, C.M. and Walters, D.N. (2000). A Simple Model of Stress, Burnout and Symptomatology in Medical Residents: A Longitudinal Study. *Psychology, Health and Medicine*, 5 (1), 63-74.
- Himle, D.P and Jayaratne, S. (1991). Buffering Effects of Four Social Support Types on Burnout among Social Workers. *Social Work Research and Abstracts*, 27 (1), 22-28.
- Hips, E.S. and Malpin, G. (1991). The Relationship of Locus of Control. Stres Related to Performance-Based Accreditation and Job Stres to Burnout in Public School Teachers and Principles. *ERIC*, No: ED 333557.
- Hock, R. (1988). Professional Burnout Among Public School Teachers. *Public Personnel Management*, 17 (2), 12- 16.
- Holloway, J.H. (2001). The Benefits of Mentoring. *Educational Leadership*, 58 (8).

- Housego, B. (1990). A Comparative Study of Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 223-240.
- Housego, N. (1992). Monitoring Students' Feelings of Preparadness to Teach, Personal Teaching Efficacy and Teaching Efficacy in a New Teacher Education Program. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38, 49-64.
- Hoy, W.K. ve Woolfolk-Hoy, A. (1990). Socialization of Student Teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Huberman, M. (1993). Burnout in Teaching Careers. *European Education*, 25 (3), 47-69.
- Hughes, R.E. (2001). Deciding to Leave but Staying: Teacher Burnout, Precursors and Turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12 (2), 288-98.
- Intagliata, J. and Doyle, N. (1984). Enhancing Social Support for Parents of Developmentally Disabled Children. *Mental Retardation*, 22 (1), 4-11.
- Işık, İ. (2001). *Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıma Yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Iverson, R.D., Olekalns, M. and Erwin, P.J. (1998). Affectivity, Organizational Stressors, and Absenteeism: A Causal Model of Burnout and its Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 1-23.
- Iwanicki, E.F. (1983). Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout. *Theory into Practice*, 22 (1), 27- 32.
- Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 27, 335-340.

- Jackson, S.A. (2002). A Study of Teachers' Perceptions of Youth Problems. *Journal of Youth Studies*, 5 (3), 313-323.
- Jackson, S.E., Schwab, R.L. and Schuler, R.S. (1986). Towards of Understanding of the Burnout Phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.
- Johnson, A.B. (1982). Stress and Teachers of the Learning Disabled, Behavior Disordered, and Educable Mentally Retarded. *Psychology in the Schools*, 19, 552-557.
- Johnson, A.B., Gold V. and Vickers, L.L. (1982). Stres and Teachers of the Learning Disabled, Behavior Disordered, and Educable Mentally Retarded. *Psychology in the Schools*, 19, 552-557.
- Johnson, B., Oswald, M. and Adey, K. (1991). Discipline in South Avustralian Primary Schools. *Educational Studies*, 19, (3), 289-305.
- Johnson, L.J. and Pugach, M.C. (1990). Classroom Teachers View of Intervention Strategies for Learning and Behavior Problems: Which are Reasonable and How Frequently are They Used? *The Journal of Special Education*, 24 (1), 69-84.
- Jones, J.W. (1981). *The Burnout Syndrome: Current Research, Theory, Interventions*. London: London House Press.
- Jones, M.G. and Wheatley, J. (1990). Gender Differences in Teacher-Student Interactions in Science Classrooms. *Journal of Research in Science Teach*, 27 (9), 861-874.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1 (15), 73-84.
- Kalker, P. (1984). Teacher Stress and Burnout: Causes Coping Strategies, Contemporary Education. *ProQuest Information and Learning Company*, 56 (1).

- Kaner, S. (2001). *Özel Gereksinimli Aileler, Stres ve Sosyal Destek*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Kaner, S. (2001a, Haziran). *Zihinsel Engelli ve İşitme Engelli Çocukları olan Ebeveynlerin Algıladıkları Stres ve Sosyal Destek Düzeyleri*. Uluslararası Özel Eğitim Konferansı 2001. Etkileşim ve İşbirliği, Antalya.
- Kaner, S. (2001b). *Aile Destek Ölçeği (ADÖ) Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Kaner, S. (2003). *Duygusal ve Davranışsal Bozukluğu olan Çocuklar* (ED. A. Ataman). Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş (229-260). Ankara. Gündüz Yayıncılık.
- Kaner, S. (2004). *Engelli Çocukları Olan Ana-babaların Algıladıkları Stres, Sosyal Destek ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nin Psikometrik Özellikleri*. Yayınlanmamış araştırma raporu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Kaner, S., Yellice-Yüksel, B. ve Şekercioğlu, G. (2007). *Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Kaner, S., Şekercioğlu G. ve Yellice-Yüksel, B. (2007a). *Öğretmenlerin ve Anne-Babaların Öz-Yetkinlik İnançları, Tükenmişlik Algıları ve Çocukların Problem Davranışlar*, Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.

- Kaner, S., Şekercioğlu G. ve Yellice-Yüksel, B. (2007b). *Öğretmen Mesleki Öz-Yetkinlik Ölçeği Geliştirme Çalışması*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Kaplan, B.H., Cassel, J.C. and Gore, S.S. (1997). Social Support and Health. *Medical Care*, 15, 47-58.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşıkcı, D. (2000). *Path Katsayısı, Kısmi regresyon Katsayısı ve Korelasyon Katsayılarının Karşılaştırmalı Olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Kaufman, J.M., Wills Lloyd, J. and McGee, K.A. (1989). Adaptive and Maladaptive Behavior: Teachers' Attidus and Their Technical Assistance Needs. *Journal of Special Education*, 23 (2), 185-200.
- Kaufman, J.M. and Wong, K.L.H (1991). Effective Teachers of Students with Behavioral Disorders: Are Generic Teaching Skills Enough? *Forum*, 16 (3), 225-237.
- Kazak, A. and Marvin, R.S. (1984). Differences, Difficulties and Adaptation: Stress and Social Networks in Families with a Handicapped Child. *Family Relations*, 33, 67-77.
- Kazak, A. and Wilcox, B.L. (1984). The Structure and Function of Social Support Networks in Families with Handicapped Children. *American Journal of Community Psychology*, 12 (6), 645-661.
- Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda "Tükenmişlik Sendromu" Araştırması. *İlköğretim-Online*, 2 (1), 2-9. Web: <http://www.ilkogretim-online.org.tr> 20 Nisan 2008'de alınmıştır.

- Kirk, W. and Walter, G. (2001). Teacher Support Groups Servet o Minimize Teacher Burnout: Principles for Organizing. *Education*, 102 (2), 147-150.
- Kline, (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling: Methodology in the Social Sciences*. The Guilford Press.
- Koeske, G.F. and Koeske, R.D. (1989). Construct Validity of Maslach Burnout Inventory: A Critical Review and Reconceptualization. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 25 (2), 131-144.
- Korevaar, G. (1990, April). *Secondary School Teachers' Courses of Action in Relation to Experience and Sense of Self-Efficacy*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- Koul, R. and Rubba, P. (1999). An Analysis of The Reliability and Validity of Personal Internet Teaching Efficacy Beliefs Scale. *Electronic Journal of Science Education*. Web: <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/koulrubba.html> 27 Nisan 2008'de alınmıştır.
- Koustelios, A. (2001). Organizational Factors as Predictors of Teachers' Burnout. *Psycho Rep*, 88 (3), 627-634.
- Krause, N. (1986). Social Support Stres and Well-Being among Older Adults. *Journal of Gerontology*, 41 (4), 512-519.
- Kreps, B.G. (1996). An Assessment of Burnout Levels Among Teachers Serving Students with Severe Behaviour Handicaps. *Dissertation Abstract International*, 57 (7), 2966.
- Krespi, M. (1993). *An Investigation of the Relationship of Life Events and Social Support with Depression in Dialysis Patients*. Unpublished Master's Thesis, Boğaziçi University, İstanbul.

- Kruger, L.J. (1997). Social Support and Self-Efficacy in Problem Solving among Teacher Assistance Teams and School Staff. *The Journal of Educational Research*, 90 (3), 164-168.
- Kruger, L.J., Botman, H.I. and Goodnow, C. (1991). An Investigation of Social Support and Burnout among Residential Counselors. *Child and Youth Care Forum*, 20 (5), 335-352.
- Kuzsman, F.J. and Schnall, H. (1987). Managing Teachers' Stres: Improving Discipline. *The Canadian School Executive*, 6, 3-10.
- Kyriacou, C. (1981). Social Support and Occupational Stres among School Teachers. *Educational Studies*, 7, 55-60.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review. *Educational Research*, 29, 146- 52.
- Labone, E. (2005). The Role of Teacher Efficacy in the Development and Prevention of Teacher Burnout. Web:  
<http://www.aare.edu.au/02pap/lab02593.htm> 11 Nisan 2008'de alınmıştır.
- Lackovic, K., Dekovic, M., Milosavlievic, B., Cvek-Soric, I. and Opacic, G. (1996). Social Support and Self-Esesteem in Unemployed University Graduates. *Adolescence*, 31 (12), 701-707.
- Lamude, K.G., Scudder, J. and Furno-Lamude, D.Ç. (1992). The Relationship of Student Resistance Strategies in the Classroom to Teacher Burnout and Teacher Type-A Behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 597-610.
- LaRocco, J.M., House, J.S. and French, J.R.P. (1980). Social Support, Occupational Stress and Health. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 202-218.
- Lau, P.S.Y., Yuen, M.T. and Chan, R.M.C. (2005). Do Demographic Characteristics Make a Difference to Burnout among Hong Kong

- Secondary School Teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Laughlin, A. (1984). Teacher Stress in an Australian Setting. The Role of Biographical Mediators. *Educational Studies*, 10 (1), 7-22.
- Lawrenson, G.M. and McKinnon, A.F. (1982). A Survey of Classroom Teachers of the Emotionally Disturbed: Attrition and Burnout Factors. *Behavioral Disorders*, 8, 41-49.
- Lee, R.T. and Ashforth, B.E. (1993). A Longitudinal Study of Burnout Among Supervisors and Managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 369-398.
- Lehman, D.R., Ellard, J.H. and Worthman, C.B. (1986). Social Support for the Bereaved: Recipients and Providers Perspectives on What is Helpful. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 438-446.
- Leiter, M.P. (1992). Burnout as a Crisis in Self-Efficacy: Conceptual and Practical Implications. *Work and Stress*, 6, 107-115.
- Leiter, M.P. and Maslach, C. (1988). The Impact of Interpersonal Environment on Burnout and Organizational Commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9 (4), 297- 308.
- Lin, C. (2006). Culture Shock and Social Support: An Investigation of a Chinese Student Organization on a US Campus. *Journal of Intercultural Communication Research*, 35, 117-137.
- Lin, S.S.J. and Tsai, C. (2003). Teaching Efficacy along the Development of Teaching Expertise Among Science and Math Teachers in Taiwan. Web: <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/conference/lintsai/lintsai.htm> 27 Mart 2008'de alınmıştır.
- Ling, Q.M., Jones, K. and Gan, L. (2005). A Comparison of Student Teachers' and Mentors' Perceptions of Problem Behaviors in

Secondary Schools. *Web:*

<http://www.aare.edu.au/96pap/quahm96494.txt> 11 Nisan 2008'de alınmıştır.

- Lombardi, T.P. and Donaldson, J.K. (1987). Rural Special Education Teachers Respond: Satisfaction with Jobs and Training Program. *Rural Special Education Quarterly*, 7, 29-33.
- Lopes, J.A., Monteiro, I., Rutherford, R. and Quinn, M.M. (2004). Teachers' Perceptions about Teaching Problem Student in Regular Classrooms. *Education and Treatment of Children*, 27 (4), 394-419.
- Lorsbach, W. and Jinks, J. (1999). Self-Efficacy Theory and Learning Environment Research. *Learning Environments Research*, 2, 157-167.
- Louis, K.S. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 1-27.
- Lustig, D.C. and Akey, T. (1999). Adaptation in Families with Adult Children with Mental Retardation: Impact of Family Strengths and Appraisal. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34 (3), 260-270.
- MacCallum, R.C. and Austin, J.T. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology*, 51, 201-226.
- Major, B., Cozzarelli, C., Sciacchitano, A.M., Cooper, M.L., Testa, M. and Mueller, P.M. (1990). Perceived Social Support, Self-Efficacy and Adjustment to Abortion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 585-599.
- Male, D.B. (2003). Challenging Behaviour: The Perceptions of Teachers of Children and Young People with Severe Learning Disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3 (3), 162-171.

- Male, D.B. and May, D. (1997). Strees, Burnout and Workload in Teachers of Children with Special Educational Needs. *British Journal of Special Education*, 24 (3), 133-140.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Tabipler Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 23 (3), 27-33.
- Martin, A.J., Linfoot, K. and Stephenson, J. (1999). How Teachers Respond to Concerns about Misbehavior in Their Classroom. *Psychology in the Schools*, 36 (4), 347-358.
- Maslach, C. and Jackson, S.E. (1985). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99- 131.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mavropoulou, S. and Padeliadu, S. (2002). Teachers' Causal Attributions for Behaviour Problems in Relation to Perceptions of Control. *Educational Psychology*, 22 (2), 191-202.
- Mazur, P.J. and Lynch, M.D. (1989). Differential Impact of Administrative Organizational and Personality Factors on Teacher Burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5 (4), 337-353.
- McIntyre, T.C. (1982). Factors Related to Burnout: A Review of Research. *Annual International Convention of the Council for Exceptional Children*. Houston. Texas, April 11-16.
- McIntyre, T.C. (1984). The Relationship Between Locus of Control and Teacher Burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54 (2), 235-239.
- McKnab, P.A. and Mehring, T.A. (1984). *Attrition in Special Education: Rates and Reasons*. Paper Presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Washington, DC.

- McLoughlin, J.A. and Lewis, R.B. (1990). *Assessing Special Students*. Ohio: Merrill Publishing Company.
- Meier, S.T. (1983). Toward a Theory of Burnout. *Human Relations*, 36 (10), 899-910.
- Meijer, C.J.W. and Foster, S.F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Melby, L.C. (1995). *Teacher Efficacy and Classroom Management: A Study of Teacher Cognition, Emotion and Strategy Usage Associated with Externalising Student Behaviour*. Phd Dissertation, Los Angeles: University of California.
- Merret, F. and Wheldall, K. (1984). Classroom Behaviour Problems Which Junior Primary School Teachers Find Most Troublesome? *Educational Studies*, 10 (2), 87-92.
- Merrett, F. and Wheldall, K. (1988). Which Classroom Behaviors Do Primary School Teachers Say They Find Most Troublesome? *Educational Review*, 40 (1), 13-27.
- Merrett, F. and Wheldall, K. (1993). How Do Teachers Learn to Manage Classroom Behavior? A Study of Teachers' Opinions about their Training with Special Reference to Classroom Behaviour Management. *Educational Studies*, 19 (1), 91-106.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. and Eccles, J. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self and Task Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Miller, L.S. (1991). The Relationship between Social Support and Burnout. Clarification and Simplification. *Social Work Reserach and Abstracts*, 27 (1), 34-38.

- Miller, L.E. and Seltzer, J. (1991). The Relationship between Self-Efficacy and Burnout. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 13 (1), 483-488.
- Milner, H.R. (2001). *A Qualitative Investigation of Teachers' Planning and Efficacy for Student Engagement*. Unpublished Dissertation. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Milner, H.R. (2002). A Case of an Experienced Teacher's Self-Efficacy and Persistence through Crisis Situations: Theoretical and Practical Considerations. *The High School Journal*, 86, 28-35.
- Milner, H.R. and Hoy, A.W. (2002). Parents' and Pupils' Causal Attribution a for Difficult Classroom Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 27-40.
- Milner, H.R. and Hoy, A.W. (2002). Respect, Social Support and Teacher-Efficacy: A Case Study. *American Educational Research Association*, 26, 1-10.
- Milstein, M. and Golaszewski, T. (1985). Effects of Organizationally Based and Individually Based Stress Management Efforts in Elementary School Settings. *Urban Education*, 49 (4), 389-409.
- Moore, W. and Esselman, M. (1992). *Teacher Efficacy, Power, School Climate and Achievement: A Desegregating District's Experience*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moorhead, G. and Griffin, R.W. (1992). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. Boston: Houghton Mifflin.
- Moran, T. and Hoy, A.W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Moran, T. and Hoy, A.W. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. *American Educational Reserach Association, 13*, 1-8.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi, 6* (1), 62-72.
- Morin, J. and Battalio, R. (2004). Construing Misbehavior: The Efficacy Connection in Responding to Misbehavior. *Journal of Positive Behavior Intervention, 6* (4), 251-254.
- Murat, M. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinde On Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Mykletun, R.J. and Mykletun A. (1999). Comprehensive School Teachers at Risk of Early Exit from Work. *Experimental Aging Research, 25*, 359-365.
- Nagy, S. and Davis, L.D. (1985). Burnout: A Comparative Analysis of Personality and Enviromental Variables. *Psychological Reports, 57*, 1319-1326.
- Naktiyok, A. ve Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve Tükenmişlik Sendromu. Web: <http://www.iibf.atauni.edu.tr>. 20 Aralık 2005' de alınmıştır.
- Natale, J.A. (1993). Why Teachers Leave. *Executive Educator, 15* (7), 14-18.
- Nelson, J., Smith, D., Taylor, L., Dodd, J. and Reavis, K. (1992). Prereferral Intervention: A Review of The Research. *Education and Treatment of Children, 14*, 243-253.
- Netemeyer, R.G., Bearden, W.O. and Sharma, S. (2003). *Scaling Procedures: Issues and Applications*. U.S.A., Sage Publications.

- Newmann, F.M., Rutter, R.A. and Smith, M.S. (1989). Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community and Expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Nichols, A.S. and Sosnowsky, L. (2002). Burnout among Special Education Teachers in Self-Contained Cross-Categorical Classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25, 71-86.
- Nunn, G.D. and Nunn, S.J. (1993). Locus of Control and School Performance: Some Implications for Teachers. *Education*, 113 (4), 636-641.
- O'Leary, S.G., Sanderson, W., Rosen, L.A. and Taylor, S.A. (1990). A Survey of Classroom Management Practices. *Journal of School Psychology*, 28 (3), 257-269.
- Olson, J. and Matuskey, P.V. (1982). Causes of Burnout in SLD Teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 97-99.
- Özer, R. (1998). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Rehberlik Araştırma Merkezi Yayınları, Rize.
- Özkan, S. (2002). *Zihinsel Engelli ve Normal Çocuğa Sahip Annelerin Algıladıkları Sosyal Destek ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları*. 5. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Özmen, H. (2001). *Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi, Uygulamalı Davranış Analizi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. Web: <http://www.emory.edu/education/mfp/eff.html> 13 Nisan 2008'de alınmıştır.
- Pascual, E., Perez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G. and Terol, M. C. (2003). Job Conditions, Coping And Wellness/ Health Outcomes in Spanish Secondary School Teachers. *Psychology and Health*, 18, 511-521.
- Payne, R.S. (1994). The Relationship between Teachers Beliefs and Sense of Efficacy and their Significance to Urban LSES Minority Students. *The Journal of Negro Education*, 63 (2), 181-196.
- Pearson, J.E. (1986). The Definition and Measurement of Social Support. *Journal of Counseling and Development*, 64, 390-395.
- Pearson, J.E. and Chan, W.L. (1993). The Relationship Between Parenting Stress and Social Support in Mothers of Children with Learning Disabilities: A Chinese Experience. *Sos. Sci. Med.*, 37 (2), 267-274.
- Pierce, C.M. and Molloy, G.N. (1990). Psychological and Biographical Differences between Secondary School Teachers Experiencing High and Low Levels of Burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pines, A.M. and Aronson, E. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Pres.
- Pines, A.M. and Aronson, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*. New York: The Fire.

- Pines, A.M. (2002). Teacher Burnout: A Psychodynamic Existential Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (2).
- Pithers, R.T. (1995). Teacher Stress Research: Problems and Progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387–392.
- Platt, J.M. and Olson, J. (1990). Why Teachers are Leaving Special Education: Implications for Preservice and Inservice Educators. *Teacher Education and Special Education*, 13 (4), 192-196.
- Plourde, L.A. (2001). The Genesis of Science Teaching in the Elementary School: The Influence of Student Teaching. Web: [www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1\\_08\\_plourde.rtf](http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1_08_plourde.rtf). 07 Nisan 2008'de alınmıştır.
- Podell, D. and Soodak, L. (1993). Teacher Efficacy and Bias in Special Education Referrals. *Journal of Educational Research*, 86 (4), 247-253.
- Poulou, M. and Norwich, B. (2000). Teachers' Perceptions of Students with Emotional and Behavioural Difficulties: Severity and Prevalence. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (2), 171-187.
- Randall, S.C. (1993). Teacher Burnout, Depressive Symptoms, and Coping Strategies: Their Relationship in Two Samples of Teachers. *Dissertation Abstract International*, 54 (3), 763.
- Rasmussen, B.K. (1996). Perceptions of School Climate, Job Satisfaction, Stres and Burnout, and Their Relationship to Teacher Absenteeism. *Dissertation Abstract International*, 56 (9), 3402.
- Raudenbush, S.W., Rowan, B. and Cheong, Y.F. (1992). Contextual Effects on the Self Perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65 (2), 150-167.

- Ray, E.B. and Miller, K.I. (1994). Social Support, Home/Work Stress and Burnout: Who Can Help You? *Journal of Applied Behavioral Science*, 30 (3), 357-372.
- Riggs, I.M. and Enochs, L. (1990). Toward the Development of an Elementary Teacher's Science Teaching Efficacy Belief Instrument. *Science Education*, 74 (69), 625-638.
- Robertson, S.E. (1988). Social Support: Implications for Counselling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 11, 313-321.
- Ross, J.A. (1992). Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Ross, J.A. (1994). The Impact of an Inservice to Promote Cooperative Learning on the Stability of Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 10, 381-384.
- Ross, J.A., Cousins, J.B. and Gadalla, T. (1996). Within-Teacher Predictors of Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12 (4), 385-400.
- Ross, R.R., Altmaier, E.M. and Russell, D.W. (1989). Job Stress, Social Support, and Burnout among Counseling Center Staff. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 464-470.
- Rottier, J., Kelly, W. and Tomhave, W.K. (2001). *Education*, 104 (1), 72-79.
- Ruhland, S.K. and Bremer, C.D. (2002). Alternative Teacher Certification Procedures and Professional Development Opportunities for Career and Technical Education Teachers. Web: [www.nccte.org/publications/](http://www.nccte.org/publications/). 22 Ocak 2007'de alınmıştır.
- Russell, D.W., Altmaier, E. and Van Velzen, I.D. (1987). Job-Related Stress, Social Support and Burnout Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269-274.

- Russell, A.T. and Forness, S.R. (1985). Behavioral Disturbance in Mentally Retarded Children in TMR ve EMR Classrooms. *American Journal of Mental Deficiency*, 89 (4), 338-344.
- Sadık, F. (2000). *İlköğretim 1. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Sadık, F. ve Doğanay, A. (2007). Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlarla İlgili Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 539-560.
- Saklofske, D.H., Michayluk, C.O. and Randnawa, B.S. (1988). Teacher Efficacy and Teaching Behaviors. *Psychological Social Behavior and Personality*, 5, 465-472.
- Sarason, I.G., Levine, H.M., Basham, R.B. and Sarason, B.R. (1983). Assesing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 127-139.
- Sarason, B.R., Pierce, G.R. and Sarason, I.G. (1985). Experimentally Provided Social Support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1222-1225.
- Sarı, H. (2004). An Analysis of Burnout and Job Satisfaction among Turkish Special School Headteachers and Teachers, and the Factors Effecting their Burnout and Job Satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 292-306.
- Sarros, J.C. and Sarros, A.M. (1987). Predictor of Teacher Burnout. *The Journal of Educational Administration*, 25 (2), 216- 230.
- Sarros, J.C. and Sarros, A.M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30 (1), 55-69.

- Schermelleh-Engel, K. and Moosbrugger, H. (2003). *Evaluating The Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. Methods of Psychological Research Online, 8 (2) 23-74.*
- Schilling, R.F., Grichrist, L.D. and Schinke, S.P. (1984). Coping and Social Support in Families of Developmentally Disabled Children. *Family Relations, 33, 47-54.*
- Schonfield, I.S. (1991). Dimensions of Functional Social Support and Psychological Symptoms. *Psychological Medicine, 21, 1051-1060.*
- Schrivver, M. and Czerniak, C.M. (1999). A Comparison of Middle and Junior High Science Teachers' Levels of Efficacy and Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum and Instruction. *Journal of Science Teacher Education, 10 (1), 21-42.*
- Schumacker, R.E. and Lomax, R.G. (2004). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling.* Erlbaum.
- Schunk, D.H. (1985). Self-Efficacy and Classroom Learning. *Psychology in the School, 22, 208-223.*
- Schunk, D.H. (1990). Goal Setting and Self-Efficacy during Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist, 25 (1), 71-86.*
- Schwab, R.L. and Iwanicki, E.F. (1982). Who Are Our Burned Out Teachers? *Educational Research Quarterly, 7 (2), 5-17.*
- Schwab, R.L. and Iwanicki, E.F. (1982). Perceived Role Conflict, role Ambiguity and Teacher Burnout. *Educational Administrative Quarterly, 18, 60-74.*
- Schwab, R.L., Jackson, S.E. and Schuler, R.S. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Quarterly, 10 (3), 14-29.*

- Seidman, S.A. and Zager, J. (1986). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11, 26-33.
- Shachar, H. and Shumuelevitz, H. (1997). Implementing Co-Operative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junior High Schools. *Contemporary Educational Research*, 68 (2), 202- 248.
- Shea, C.A. (1990). The Emotional Exhaustion Aspect of Burnout and Stressors in Resource LD Teachers. *ERIC* No: ED. 322117.
- Sheppard, M. (1993). Maternal Depression and Child Care: The Significance for Social Work and Social Work Research. *Adoption and Fostering*, 17 (2), 10-16.
- Shirom, A. (1989). Burnout in Work Organizations. In C.L. Cooper ve I.T. Robertson (Eds.). *International Review of Industrial and Organizational Psychology*: New York: Wiley. 25-48.
- Singer, J.D. (1993). Are Special Educators Career Paths Special? Results From A 13 Year Longitudinal Study. *Exceptional Children*, 59 (3), 262-279.
- Sires, C. and Tonnsen, S. (1993). Special Education: A Challenge for Principals. *NASSP Bulletin*, 77 (550), 8-11.
- Smith-Davis, J and Cohen, M. (1989). Preventing Attrition Through Teacher Induction and Mentoring Entry-Year Induction Programs and Practices: A Bibliography. Information on Personal Supply and Demand. *ERIC* No: ED. 314923.
- Smylie, M.A. (1988). The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Teacher Change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.

- Soodak, L. and Podell, D. (1997). Teacher Efficacy and Student Problem as Factors in Special Education Referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Stein, M.K. and Wang, M.C. (1988). Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Stoeber, J. and Rennert, D. (2008). Perfectionism in School Teachers: Relations with Stress Appraisals, Coping Styles and Burnout. *Anxiety, Stress And Coping*, 21 (1), 37-53.
- Strassmeier, W. (1992). Stress amongst Teachers of Children with Mental Handicaps. *International Journal of Rehabilitation Research*, 15, 235-239.
- Sucuoğlu, B., Gümüşçü, Ş. ve Pişkin, Ü. (1990). *Fiziksel egzersizlerin saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi*. Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi. Ankara, 260-270.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10 (36), 44-60.
- Sunja, M.C. (1990). An Examination of Teacher Stress and Burnout Concerning Teachers Opinion Toward Teaching as a Profession. *Dissertation Abstract International*, 51 (6), 1865.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6).
- Swenson Donegan, N. (1990). An Analysis of Burnout Rates Among Special Education Teachers Across Special Day Class Category, Organization and Site Variation. *Dissertation Abstract International*, 51 (5), 1580.

- Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şahinler, S. ve Görgülü, Ö. (2000). Path Analizi ve Bir Uygulama. *MKÜ Ziraat Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 87–102.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Talmor, R., Reiter, S. and Feigin, N. (2005). Factors Relating to Regular Education Teacher Burnout in Inclusive Education. *European Journal of Special Need Education*, 20 (2), 215-229.
- Tanaka, J.S., Panter, A.T., Winborne, W.C. and Huba, G.J. (1990). Theory Testing in Personality and Social Psychology with Structural Equation Models. In C. Hendrick ve M.S. Clark (Eds.), *Research Methods in Personality and Social Psychology* (217-243). California: Sage.
- Tertemiz, N. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. L. Küçükahmet (Ed), Sınıf Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, syf.49-69.
- Thomas, W.R. (1984). *Occupational Stres among Exceptional Education Teachers*. Paper Presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Washington, DC.
- Tomic, W., Evers, W.J.G. and Brouwers, A. (2004). Existential Fulfillment and Teacher Burnout. *European Psychotherapy*, 5 (1), 65-73.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tosun, T. (2000). The Beliefs of Preservice Elementary Teachers Toward Science and Science Teaching. *School Science and Mathematics*, 100 (7), 374-379.

- Travers, C.J. and Cooper, C.L. (1993). Mental Health, Job Satisfaction and Occupational Stres Among UK Teachers. *Work and Stres*, 7, 203-219.
- Trentham, L., Silvern, S. and Brogdon, R. (1985). Teacher Efficacy and Teacher Competency Ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. and Hoy W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202- 248.
- Tschannen-Moran, M. and Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Tuckman, B. W. and Sexton, T.L. (1990). The Relationship Between Self-Beliefs and Self-Regulated Performance. *Journal of Educational Psychology*, 80, 111-117.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2).
- Tulley, M. and Chiu, L.H. (1995). Student Teachers and Classroom Discipline. *The Journal of Educational Research*, 88 (3), 164-171.
- Tulley, M. and Chiu, L.H. (1998). Children Perceptions of the Effectiveness of Classroom Discipline Techniques. *Journal of Instructional Psychology*, 25 (3),189.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tümkaya, S. (1999). *Akademik Tükenmişlik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunuldu, Ankara.

- Tümkaya, S. (1999). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Kullandıkları Başa Çıkma Davranışları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (11), 26-36.
- Tümkaya, S. (2001). Denetim Odakları Farklı İlkokul Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Tükenmişlikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 15 (2), 29-39.
- Türk, A. (2004). Öğretmenlerde Tükenmişlik. Web: <http://www.egitim1@mynet.com>. 24 Aralık 2007'de alınmıştır.
- Türkeç, A. (1986). *Orta Dereceli Okullardaki Öğrencilerde Görülen Disiplinsiz Davranışlar ve Bunlara Uygulanan Yaptırımlar*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (1999). İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 64 (99), 30-34.
- Türnüklü, A. (2000). Sınıf-içi Davranış Yönetimi. *Eğitim Yönetimi*, 21, 141-152.
- Uysal, G. (1991). *Ortaöğretim Kurumlarında Disiplin Yönetmeliği Hükümlerine Göre Disiplin Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, P. (1996). Bir İş Ortamında Algılanan Sosyal Desteğin İşlevlerine, Kaynaklarına, Cinsiyet ve Mesleğe Göre İncelenişi. *IX. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmalar, Türk Psikologlar Derneği*, 315-325.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1). Web: <http://www.yeditepe.edu.tr> 14 Nisan 2008'de alınmıştır.
- Üstün, B. (1995). *Hemşirelerin Atılganlık ve Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Van Dick, R. and Wagner, U. (2001). Stress And Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243–259.
- Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., Greenglass, E.S. and Burke, R.J. (1997). A Canadian-Dutch Comparison of Teachers' Burnout. *Psychological Reports*, 8 (2), 371-82.
- Vandervoort, D. (1999). Quality of Social Support in Mental and Physical Health. *Current Psychology*, 18 (2), 205-223.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Verbeke, H. (1996). *Individual Differences in Emotional Contagion of Sales Persons: Its Effect on Performance and Burnout Psychology and Marketing*, 14 (6), 617-636.
- Weber, W.A. (1986). Classroom Management. In J.M. Cooper (ed.), *Classroom Teaching Skills*, Toronto. DC. Health and Company, (272-357).
- Weiskopf, P.E. (1980). Burnout Among Teachers of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 47, 18-23.
- Whitaker, K.S. (1996). Exploring Causes of Principal Burnout. *Journal of Educational Administration*, 1, 60-71.
- Whiteman, J.L., Young, J.C. and Fisher, M.L. (2001). Teacher Burnout and the Perception of Student Behavior. *Education*, 105, 299-305.
- Williams, M. and Gersch, I. (2004). Teaching in Mainstream and Special Schools: Are the Stresses Similar or Different?. *British Journal of Special Education*, 31 (3), 157-162.

- Wilton, K. and Renaut, J. (1986). Stress Levels in Families with Intellectually Handicapped Preschool Children and Families with Nonhandicapped Preschool Children. *Journal on Mental Deficiency Research*, 30, 163-169.
- Wisniewski, L. and Garguilo, R.M. (1997). Occupational Stress and Burnout Among Special Educators: A Review of the Literature. *The Journal of Special Education*. 31 (3), 325-346.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1-20.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). Educational Psychology in Teacher Education. *Educational Psychologist*, 1-20.
- Woolfolk-Hoy, A. and Hoy, W.K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A., Rossoff, B. and Hoy, W.K. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), 137-148.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). *Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması*. Ulusal 6. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 9-11 Eylül. İstanbul.
- Yiğit, B. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Kariyer Matbaacılık.
- Younghusband, L.J. (2006). High School Teachers' Perceptions of Their Working Environment in Newfoundland: A *Ground Theory Study*. Web: <http://72.14.207.104/search?q=cache:E FfEq2NCSEJ> 22 Nisan 2008 tarihinde alınmıştır.

- Yuk-ki Chen, T. and So-kum Tang, C. (1997). Stres Appraisal and Social Support of Chinese Mothers of Adult Children with Mental Retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 101 (5), 473-482.
- Zabel, R.H. and Zabel, M.K. (1982). Factors in Burnout Among Teachers Exceptional Children. *Exceptional Children*, 49 (3), 261-263.
- Zellars, K.L. and Perrewe', P.L. (2001). Affective Personality and the Content of Emotional Social Support: Coping in Organizations. *Journal of Applied Psychology*, 86, 459-467.
- Zengin, U.K. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerini Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

***EKLER***

## EK 1. Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği

**Bu ölçek, öğretmenlerin mesleklerini yaparken hissettiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Lütfen, her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz**

Sıra No	İfadeler	Yanıt Seçenekleri				
		Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
1.	Öğretmenlikten bıktığımı hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
2.	Okulların açılması yaklaştıkça içimi sıkıntılar kaplıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
3.	Öğretmek artık beni heyecanlandırmıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
4.	İşe gitmek istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
5.	İş yerimde hemen öfkeleniyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
6.	İşimi düşününce mideme ağrılar giriyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
7.	Başka bir iş yapmayı istiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
8.	Kapasitemi ve yeteneklerimi öğretmenlikten başka bir meslekte daha iyi kullanabileceğimi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
9.	14. Öğretmenlik mesleğinde kendimi gerçekleştiremediğimi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
10.	Yeniden bir meslek seçme olanağım olsa, başka bir mesleği seçerdim	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
11.	Öğretmenlik, benim beklentilerimi karşılamıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
12.	Öğrencilerle uğraşmaktan bıktım	Beni çok iyi tanımlıyor 13.( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
13.	Öğrencilerle ilişki kurmak istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
14.	Bütün gün öğrencilerle uğraşmak beni çok yıpratıyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
15.	Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
16.	Öğrencilerim beni hasta ediyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
17.	İşyerinde kendimi hasta gibi hissediyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
18.	İşime konsantre olamıyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
19.	Artık derslere girmek istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )

20.	Ders saatleri bir türlü bitmek bilmiyor	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
21.	Meslektaşlarımla ilişki kurmak istemiyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
22.	Meslektaşlarımla sık sık tartışıyorum	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
23.	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
24.	Yöneticiler, öğretmen olarak çabalarımı takdir etmiyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
25.	Sınıfımda ortaya çıkan sorunların çözümlenmesinde yöneticiler hiç destek olmuyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )
26.	Yöneticiler, çabalarımı övmekten çok eleştiriyorlar	Beni çok iyi tanımlıyor ( )	Beni iyi tanımlıyor ( )	Beni biraz tanımlıyor ( )	Beni pek tanımlamıyor ( )	Beni hiç tanımlamıyor ( )

## EK 2. Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği

**Aşağıdaki ifadelerde yazılı olanları yapabileceğinizden emin olma/yapabileceğinize güvenme derecenizi aşağıdaki yanıt seçeneklerine göre belirtiniz. Lütfen her ifadeyi yanıtlayınız.**

Sıra No	İfadeler	Yanıt Seçenekleri				
		Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
1.	Ders sırasında öğrenciler problem davranışlar göstermeye başladıklarında onların derse yönelmelerini sağlayacak teknikleri kullanabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
2.	Öğrenciler problem davranışlar göstermeye başladıklarında hemen fark edebilir ve sorun şiddetlenmeden önlem alabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
3.	Sınıfta problem davranışların oluşumunu önleyebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
4.	Sınıftaki problem davranışların nedenlerini anlayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
5.	Eğer yeterince çabalarsam sınıftaki zor durumların üstesinden gelebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
6.	Sınıftaki beklenmedik durumlarla etkili şekilde başa çıkabilecek güce ve güvene sahibim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
7.	Kendi baş etme becerilerime güvendiğim için sınıfta güçlüklerle karşılaştığımda sakin kalabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
8.	Sınıfta yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
9.	Sınıfta ve okulda önüme çıkabilecek her türlü engelle başa çıkabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
10.	Öğretim sırasında engellensem bile sükûnetimi koruyup en iyi şekilde öğretmeye devam edebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
11.	Bir öğrenci evde iyi disiplin edilmese de, sınıfta o çocuk için yapabileceğim çok şey vardır	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
12.	En zor ana-babalarla bile etkili iletişim ve ortaklık kurabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
13.	İletişim kurulması en güç ana-babaları bile ortak eğitsel hedefler doğrultusunda davranmaya ikna edebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
14.	Öğrencinin okula güdülenmesinde ev ortamı çok önemli bir etkiye sahip olsa bile, sınıfta çok şey yapabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
15.	Öğrencilerim, engelli olsalar bile onlarla etkili şekilde başa çıkabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
16.	Engelli öğrenciler iş yükümü artırsa bile onların eğitsel gereksinimlerine yanıt verebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
17.	Yeterince çabaladığımda en zor öğrenciye bile ulaşabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
17.	Zamanla, öğrencilerimin gereksinimlerini karşılamada daha yeterli olacağıma inanıyorum	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
19.	Her öğrencinin akademik ve kişisel gelişim gösterebilmesi için gerekeni yapabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
20.	Öğretmenlik becerilerimle, öğrencilerimin yaşamında olumlu değişiklikler yaratabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
21.	Sınıfımı, öğrencilerin hoşlanarak gelebileceği bir yere dönüştürebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )

22.	Öğreteceklerimin güçlük düzeyini, öğrencilerin anlamalarını ve öğrenmelerini sağlayacak şekilde ayarlayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
23.	Öğrencilerimin sınıfta isteklerime ve yönergelerime isteyerek uymalarını sağlayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
24.	Öğrencileri, okulda başarılı olabileceklerine ikna edebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
25.	Öğrencilerin işbirliğine dayalı olarak çalışmalarını sağlayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
26.	Öğrencinin öğrenmesini etkileyen çevresel koşulların olumsuz etkileriyle baş edebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
27.	Öğrencilerimin öğretmenlerine güvenmelerini sağlayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
28.	Öğrencilerimi yeni projelere katılmaya güdüleyebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
29.	Öğrencilerimden neler beklediğimi onlara açık bir şekilde iletebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
30.	Öğrencilerimde yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
31.	Öğrencilerim bir görevi yapmakta zorlandıklarında, onları çözüm bulmaya teşvik edebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
32.	Öğrencilerimin duygularını ve düşüncelerini sınıfta özgürce ifade etmelerini sağlayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
33.	Kendilerine öğretilenlerin önemi ve gereği konusunda öğrencilerimi ikna edebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
34.	Müfredatı, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine göre uyarlayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
35.	Çeşitli değerlendirme sistemleri kullanabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
36.	Öğrencilerim önceki derslerde verdiğim bilgileri hatırlayamadıklarında, hatırlamalarını sağlayacak teknikleri kullanabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
37.	Farklı öğretim yöntemlerini ve tekniklerini kullanabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
38.	Etkili öğretim için yeni bir şeyi ilk kez denediğimde başarılı olmasam bile denemeye devam edebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
39.	Öğretmen olarak başarısız olduğumda daha çok çabalayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
40.	Etkinliklerin pürüzsüz şekilde akıp gitmesi için gerekli işlemleri ve kuralları oluşturabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
41.	Her zaman daha iyi öğretmenin yollarını araştırabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
42.	Derslerimi hazırlarken ya da ders anlatırken bilgisayardan yararlanabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
43.	İletişim kurmak için bilgisayarda e-postayı kullanabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
44.	Bilgisayarda web sayfası oluşturabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )
45.	İnternette ihtiyacım olan bilgileri indirebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	Kesinlikle yapamam ( )

46.	Meslektaşlarımla arkadaşça ilişkiler kurabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
47.	Gerektiğinde meslektaşlarımdan yardım isteyebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
48.	İş yerinde karşılaştığım sorunların çözümünde meslektaşlarımla ve yöneticilerin görüşlerinden ve önerilerinden yararlanabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
49.	Meslektaşlarımla ya da yöneticilerle ilişkilerimde sorun yaşadığım zaman yeniden denerim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
50.	Okul yöneticilerinden gerektiğinde bir şeyler talep edebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
51.	Okul yönetimine karşı görüşlerimi savunabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
52.	Okul bütçesinin kısıtlı olması ya da yönetsel sorunlar gibi eğitim sisteminin sınırlılıklarıyla, yeni çözümler üretmek başa çıkabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
53.	Sınıfımın/okulumun gelişimine katkıda bulunacak projeler üretebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
54.	Okulla ilgili ciddi sorunların çözümünde önemli rol oynayabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
55.	Okulumla ilgili alınacak kararları etkileyebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
56.	Eğer istersem, okulda yönetici konumuna gelebilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
57.	Eğitim ve öğretimin daha etkili yürütülebilmesi için öğretmenler ile yönetim arasında etkili işbirliği ve ortaklık oluşmasına katkıda bulunabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )
58.	Üniversitelerin, gönüllü kuruluşların, iş çevrelerinin okulla birlikte çalışabilmelerine katkıda bulunabilirim	Kesinlikle yaparım ( )	Genellikle yaparım ( )	Yaparım ( )	Nadiren yaparım ( )	<b>Kesinlikle yapamam</b> ( )

### EK 3. Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği

Aşağıda, mesleğinizi uygularken size yardımcı olacak destek kaynaklarıyla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz.

	Çok doğru	Biraz doğru	Doğru	Pek doğru değil	Hiç doğru değil
1. Çalıştığım kurumda mesleki gelişimimize katkıda bulunacak fırsatlar yaratılmıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. İş arkadaşlarım bana dostça davranıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Aileler, her konuda bizimle işbirliğine girmeye hazırlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sınıftaki öğrenci sayısı, etkili öğretim yapmamı olumsuz olarak etkiliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Öğrencilerim, bana iyi bir öğretmen olduğumu hissettirirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Meslekteki yeni gelişmelerden haberdar olmamızı sağlayacak eğitim fırsatlarımız yok.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. İş arkadaşlarımla/meslektaşlarım her konuda bana destek oluyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. İş yükümüz yönetim tarafından adil dağıtılmıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Bir sorunum olduğunda meslektaşlarım bana destek oluyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Çabalarımız, yönetim tarafından takdir edilmiyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sorunlarım olduğunda iş arkadaşlarım beni dinlerler ve önerilerde bulunurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Okul yönetimi, öğretmenleri her yönden destekliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Sınıfların fiziksel koşulları etkili öğretim yapmamı engelliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. İş yerimde gereksinimlerime uygun gelişme fırsatları sağlanıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.	İş arkadaşlarımla mesleki sorunlarımı ve görüşlerimi paylaşabiliyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Okulda başarıyı teşvik eden bir ortam var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Okulumuzun gelişimine katkıda bulunacak pek çok toplumsal desteğimiz var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Okul yönetimi, personel ile dostça ilişkiler kuruyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Çok sıkıntılı olduğumda beni rahatlatacak mesai arkadaşlarım var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Okul yönetimi, mesleki gelişimize önem veriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Okulun fiziksel koşulları çok kötü.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Okulda yönetimi, öğretim stratejilerimizi belirlemede bizleri özgür bırakıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	İş arkadaşlarım, öğrencilerin problem davranışlarıyla başa çıkmak için kullandığım disiplin yöntemlerini destekliyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Okul yönetimi, okulla ilgili kararlarda görüşlerimizden yararlanıyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Öğrencilerimin beni sevdiğini hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Yönetim, kişisel inisiyatifimizi kullanmamızı destekliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Ailelerle çalışırken karşılaştığım güçlüklerin üstesinden gelmemde iş arkadaşlarım bana yardımcı oluyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Okulumuzda, eğitim politikalarını birlikte oluşturmaya değer veren bir yönetim anlayışı var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Öğrencilerimizin aileleri, öğrencilerimizin eğitimi ve disiplini ile ilgili yardım çağrılarımıza her zaman destek verirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Gereksinimlerim doğrultusunda mesleki gelişim fırsatları veriliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Sınıfımda problem davranışların oluşmasını nasıl önleyeceğim konusunda iş arkadaşlarımdan destek alıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Okulda karşılıklı müzakereye ve uzlaşmaya dayalı bir yönetim anlayışı var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33.	Sınıfımızda özürlü bir çocuk olduğumda ne yapacağım konusunda bana yol gösterecek kişilere ihtiyaç duyuyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Okul yönetimi, her türlü sorunumuzda bizi destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	İş arkadaşlarımdan yapıcı eleştiriler ve olumlu geribildirimler alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Okul yönetimi zaman zaman okul personelinin kaynaşmalarını amaçlayan toplantılar düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Okul yönetimi ve iş arkadaşlarım başarılarımı takdir ederler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Yöneticilerimiz işteki performansımı takdir ediyorlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	İş yerimde kendimi güvende ve iyi hissetmemi sağlayan yakın ilişkilerim var.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Okul yönetimi zaman zaman personelin gereksinimlerini ve sorunlarını belirlemeyi ve çözüm önerileri getirmeyi amaçlayan toplantılar düzenler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Çeşitli nedenlerle işe gidemediğim (hastalık, ailevi sorunlar vb. gibi), iş arkadaşlarım benim iş yükümü üstlenirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Çocuklarının problem davranışlarıyla baş etmemde aileler bana her zaman destek olurlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Okulumuza ayrılan ödenek miktarı, etkili eğitim yapılmasını olumsuz olarak etkiliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Kendimi öğrencilerime yakın hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### EK 4. Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Nedensel Faktörler

Size göre, aşağıdaki etmenler, öğrencilerde problem davranışların ortaya çıkmasına ne kadar katkıda bulunuyor?

1.	İfadeler	Yanıt Seçenekleri				
		Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
	Olumsuz çocukluk yaşantıları	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
	Anne ile baba arasındaki çatışmalar, evlilik ile ilgili sorunlar	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
3.	Anne/babanın ölümü ya da boşanması nedeniyle ailenin parçalanması	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
4.	Anne ve babanın eğitim düzeyinin düşük olması	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
5.	Anne ve babanın gelir düzeyinin düşük olması	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
6.	Anne-babanın çocukta taleplerinin çok fazla olması	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
7.	Çocuğun kendinden beklenenlerin ne olduğunu bilmemesi	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
8.	Olumsuz kardeş ilişkileri	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
9.	Olumsuz akran ilişkileri	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
10.	Kötü arkadaşlıklar	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
11.	Olumsuz öğretmen tutumları	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
12.	Gelişim geriliği	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
13.	Öğrenme güçlüğü	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
14.	Zihinsel gelişim düzeyinin düşük olması	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
15.	Kalıtım, beyin hasarı, biyokimyasal bozukluklar gibi organik nedenler	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
16.	Çevredekilerin (anne-baba, arkadaş, kardeş, öğretmen vb. gibi) davranışlarını gözlemleme	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
17.	Çocuğun ilgiyi çekmek istemesi	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
18.	Çocuğun istediğini elde etmek istemesi	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
19.	Anne-baba ile çocuğun arasındaki duygusal bağların zayıf olması (örneğin, Anne-babanın çocuklarına çok az zaman ayırması, anne-babanın çocuğuna ilgi göstermemesi gibi)	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
20.	Çocuğun istemediği bir şeyi yapmaktan ya da hoşlanmadığı bir durumdan kaçmak istemesi	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
21.	Çocuğun okulun taleplerini karşılayamaması	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
22.	Öğretmenlerin öğretim şekilleri (örneğin, otoriter, ilgisiz vb. gibi)	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
23.	Öğretmenlerin kişilikleri (örneğin, yakın, sıcak, mesafeli, soğuk gibi)	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )

24.	Öğretmenlerin çocuğa uygun öğretim yöntemlerini kullanmamaları	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
25.	Olumsuz mahalle koşulları	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
26.	Kalabalık sınıflar	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
27.	Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerilerine sahip olmamaları	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
28.	Öğretmenlerin etkili başa çıkma tekniklerini kullanmamaları	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
29.	Öğretmenlerin problem davranışın ortaya çıkmasını önleyici teknikleri bilmemeleri	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
30.	Okulun etkili ve tutarlı bir eğitim politikasının olmaması	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
31.	Ekonomik sorunlar	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )
32.	Okulun, öğrencilerden beklentilerinin çok olması	Çok fazla ( )	Fazla ( )	Biraz ( )	Çok az ( )	Hiç ( )

### EK 5. Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu -Rahatsızlık Derecesi

Sınıfınızdaki öğrencileriniz aşağıdaki davranışları gösterdiği zaman bundan ne kadar rahatsız oluyorsunuz? Lütfen, her bir maddedeki davranışlara ilişkin yaşadığınız rahatsızlık derecesini en iyi tanımlayan yanıt seçeneğini işaretleyiniz. Eğer, o davranışı hiç yapmıyorsa, “Çocuğum bu davranışı yapmıyor” seçeneğini seçiniz.

	İfadeler	Yanıt Seçenekleri			
1.	Başkalarına vurmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
2.	Kavga etmek, dövüşmek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
3.	Derslere ilgisizlik	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
4.	Derste amaçsızca yerinden kalkıp dolaşmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
5.	Yerinde duramama, aşırı hareketlilik	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
6.	Ellerinin, ayaklarının sürekli hareket halinde olması	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
7.	Başkalarına isim takmak, alay etmek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
8.	Dikkatsizlik, dikkatinin kolayca dağılması	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
9.	Ödevlerini yapmamak ve/veya düzensiz, özensiz ödev yapmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
10.	Okulun ve/veya başkalarının malına zarar vermek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
11.	Yalan söylemek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
12.	Arkadaş edinmede güçlük yaşamak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
13.	İstekleri yerine gelmeyince hemen ağlamak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )

14.	Yetişkinlere yapışmak, ayrılmak istememek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
15.	Utangaçlık, çekingenlik	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
16.	Başkalarına aşırı bağımlılık	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
17.	Ders çalışmamak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
18.	Arkadaşlarını kızdırmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
19.	Ders geç gelmek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
20.	Okuldan kaçmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
21.	Ders esnasında birbirine not yazmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
22.	Yanlış davranışından dolayı rahatsızlık duymamak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
23.	İçe kapanıklık	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
24.	Sorumluluklarını yerine getirmemek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
25.	Yaşından küçük biri gibi davranmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
26.	Küfür etmek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
27.	Kendine güvensizlik, yetersizlik, değersizlik duyguları	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
28.	Davranışlarının sonuçlarını düşünmeden davranmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
29.	Derste, ders dışı şeylerle ilgilenmek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
30.	Bir işe ya da bir oyuna dikkatini vermede güçlük	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
31.	İnatçılık	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )

32.	Hatalarından dolayı başkalarını suçlamak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
33.	Hırsızlık yapmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
34.	Başkalarını tehdit etmek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
34.	Kendinden başkasını düşünmemek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
36.	Kopya çekmek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
37.	Korkaklık, ürkeklik	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
38.	Hep üzüntülü olmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
39.	Kararsızlık ve/veya seçim yapamamak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
40.	Başarısız olmaktan korktuğu için yeni şeyleri denemekten korkmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
41.	Kimşenin onu sevmediğine inanmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
42.	Sınıfta gürültü yapmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
43.	Koridorlarda koşmak	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
44.	Okul başarısızlığı	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )
45.	Çok çabuk arkadaş kaybetmek	Çok rahatsız Oluyorum ( )	Biraz rahatsız oluyorum ( )	Hiç rahatsız olmuyorum ( )	Çocuğum bu davranışı yapmıyor ( )

### EK 6. Problem Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu-Başa Çıkma

**Öğrencilerinizin problem davranışları ile başa çıkarken, aşağıdaki yollardan hangilerini ne sıklıkla kullanıyorsunuz? Lütfen her ifadeyi okuduktan sonra size en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyiniz**

Sıra No	İfadeler	Yanıt Seçenekleri			
		Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
1.	Azarlarım ve/veya bağırırım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
2.	Suçlarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
3.	Zayıf veririm	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
4.	Mola köşesine yollarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
5.	Utandırırım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
6.	Göz ilişkisi kurarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
7.	Hafifçe omzuna dokunurum	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
8.	Yanına giderim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
9.	Alay ederim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
10.	Sınıftan çıkmasını isterim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
11.	Kızarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
12.	Başkalarıyla kıyaslarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
13.	Adını söylerim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
14.	Tenefüse çıkmama cezası veririm	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
15.	Yöneticiye yollarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
16.	Disipline veririm	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
17.	Bir hakkını elinden alırım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
18.	Anne-babasıyla birlikte ortak bir çözüm yolu bulurum	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
19.	Neden böyle davrandığını anlamaya çalışırım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
20.	Seçenekler sunarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
21.	Daha sonra onunla özel olarak konuşurum	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )

22.	Davranışlarının sonuçlarının neler olacağını hatırlatırım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
23.	Uygun davranan diğer öğrencinin davranışını pekiştiririm	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
24.	Sorununu çözebilmesi için yardım öneririm	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
25.	Davranışını durdurması için sinyal yollarım/işaret ederim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
26.	Sınıftaki etkinliğe katılmaya davet eden bir notu sırasına koyarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
27.	Onu o sırada yürütülen etkinliğe katarım	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
28.	Ben mesajlarını kullanırım (davranışının benim üzerinde bıraktığı etkiyi ona iletirim)	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
29.	Ona ilişkin beklentimi olumlu bir şekilde ifade ederim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
30.	Döverim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
31.	Kulağımı çekerim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )
32.	Dikkatini başka yere çekerim	Her gün ( )	Haftada birkaç kez ( )	Ayda birkaç kez ( )	Hiçbir zaman ( )